e-ISSN 1809-2667

ARTIGO ORIGINAL
DOI: 10.19180/1809-2667.v28n3.2026.23650

Submetido em: 5 mar. 2026 | Aceito em: 18 ago. 2026 | Publicado em: 25 nov. 2026

Críticas à atual reforma educacional do ensino médio brasileiro a partir da pedagogia de bell hooks e de Paulo Freire

Critiques of the current Brazilian high school educational reform from the perspective of bell hooks and Paulo Freire's pedagogy

Críticas a la actual reforma educativa de la enseñanza media brasileña desde la perspectiva de bell hooks y la pedagogía de Paulo Freire

Bruno Inocencio Vicente E-mail: bruno.vicente.1@cp2.edu.br
Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: O presente texto, a partir do que será apresentado nas linhas abaixo, acredita que a atual reforma do ensino médio que vem sendo implementada no Brasil se encontra dentro de um projeto de neoliberalização. Diante disso, tivemos por objetivo comprovar essa afirmação e tecer críticas ao atual modelo de reforma do ensino médio, apontando quais os reais interesses do atual estágio capitalista, em sua fase neoliberal, na educação. Utilizamos o materialismo histórico-dialético como método, no sentido de identificar e relacionar a essência da reforma com o tempo histórico em que foi construída e implementada, para, a partir disso, tecermos críticas, utilizando bell hooks e Paulo Feire como referência para um projeto educativo oposto ao da reforma. Por fim, identificamos que a reforma é prejudicial à juventude, sobretudo, à juventude negra. Além disso, mostramos que a reforma subverte alguns conceitos caros a um processo educativo que almeje a formação de agentes sociais críticos, reflexivos e emancipados.
Palavras-chave: educação; neoliberalismo; ensino médio; bell hooks; Paulo Freire.

Abstract: This text, based on what will be presented below, argues that the current high school reform being implemented in Brazil is part of a neoliberalization project. Therefore, our objective was to prove this assertion and critique the current high school reform model, pointing out the real interests of the current capitalist stage, in its neoliberal phase, in education. We used historical-dialectical materialism as a method to identify and relate the essence of the reform to the historical time in which it was constructed and implemented, in order to then offer critiques, using bell hooks and Paulo Freire as references for an educational project opposed to the reform. Finally, we identified that the reform is detrimental to youth, especially Black youth. Furthermore, we show that the reform subverts some concepts central to an educational process that aims to form critical, reflective, and emancipated social agents.
Keywords: education education; neoliberalism; secondary education; bell hooks; Paulo Freire.

Resumen: Este texto, basado en lo que se presentará a continuación, argumenta que la actual reforma de la educación secundaria en Brasil forma parte de un proyecto de neoliberalización. Por lo tanto, nuestro objetivo fue comprobar esta afirmación y criticar el modelo actual de reforma de la educación secundaria, señalando los verdaderos intereses de la etapa capitalista actual, en su fase neoliberal, en la educación. Utilizamos el materialismo histórico-dialéctico como método para identificar y relacionar la esencia de la reforma con el tiempo histórico en el que se construyó e implementó, para luego ofrecer críticas, utilizando a bell hooks y Paulo Freire como referencias para un proyecto educativo opuesto a la reforma. Finalmente, identificamos que la reforma perjudica a la juventud, especialmente a la juventud negra. Además, mostramos que la reforma subvierte algunos conceptos centrales para un proceso educativo que busca formar agentes sociales críticos, reflexivos y emancipados.
Palabras clave: educación; neoliberalismo; educación secundaria; bell hooks; Paulo Freire.

Introdução

A título de princípio, sublinhamos que este texto foi escrito por um agente social inserido dentro do campo que compreende a educação escolar como possibilidade de transformação social, de ruptura, de construção e desconstrução da realidade objetiva e, principalmente, como elemento fundamental na constituição da vida material, no âmbito das relações entre as categorias trabalho e educação. Afirmamos isso principalmente por utilizarmos como ferramentas de análise para entender o processo educativo na sua relação com o mundo do trabalho o materialismo histórico e, no caso deste texto, as pedagogias de bell hooks[1] e Paulo Freire.

Partindo do ponto descrito acima e olhando para nosso objeto de análise e críticas, que é a reforma educacional implementada no Brasil [Brasil, 2017, 2024], a identificamos como algo que atinge em cheio e de forma bastante significativa e prejudicial a juventude brasileira, sobretudo por considerarmos a relação entre educação e mundo do trabalho indissociável.

Também compreendemos essa reforma dentro daquilo que estamos chamando de processo de neoliberalização[2]. Em face dessas compreensões, e orientados pela seguinte problematização: como bell hooks e Paulo Freire, a primeira trazendo as contribuições de sua Pedagogia Engajada e o segundo, sua perspectiva de Educação Libertadora, nos ajudam a pensar criticamente a Educação escolar brasileira na atualidade, dentro do cenário da reforma educacional em curso? Procuramos construir este texto tendo, como elemento central, as críticas que nos são permitidas fazer à reforma do Novo Ensino Médio (NEM) a partir da consideração da Pedagogia Engajada de bell hooks e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e tivemos por objetivo principal: criticar a Lei nº 13.415/2017 [Brasil, 2017] e sua atual versão com a Lei nº 14.945/2024 [Brasil, 2024], apontando o atual estágio capitalista em sua fase de neoliberalização, que contribuiu para a construção de ambas as leis, e qual o seu real interesse na educação pública brasileira.

Após esta breve introdução, buscamos, nas linhas a seguir, orientados pelo nosso problema de pesquisa e nosso objetivo central, apontar suas relações com nosso referencial teórico e como o processo de neoliberalização se materializa na educação brasileira e, por fim, pensar a partir de bell hooks e Paulo Freire para além do neoliberalismo escolar.

Metodologia

O roteiro que orientou nossa escolha metodológica partiu do princípio de que o conhecimento não é algo linear, mas dinâmico, atravessado por diferentes categorias, seja ela social, econômica, cultural, seja por categorias que constituem as ações dos agentes sociais; em outras palavras, o processo educativo é, em nossa compreensão, um aspecto em que, ao ser investigado, devem-se considerar suas relações diretas com as categorias citadas. Além disso, partimos aqui da ideia de que essas categorias devem ser analisadas de forma conjunta, conectadas, relacionadas em seu movimento, em sua totalidade, num método que considere a essência do objeto a ser pesquisado e suas relações com a realidade concreta, material e indivisível.

[1] Esta pesquisa compreende que, por bell hooks escrever sobre uma realidade educacional estadunidense, analisar sua perspectiva é estar atento à realidade que encontramos no Brasil. Mesmo bell hooks inspirando-se em Paulo Freire, que escreve com o olhar da periferia do capital, este cuidado foi tomado a todo instante, não havendo um mero transplante de ideias, mas uma reflexão relacional.

[2] Por neoliberalização compreendemos um processo/movimento ideológico e político complexo que possui diferentes formas de atuação, mas que expressa uma determinada fase histórica do capitalismo global [Antunes, 2018]. Também entendemos neoliberalização como um programa intelectual (um conjunto de ideias), assim como um programa político (leis), comumente identificado na ideia de neoliberalismo econômico, mas que se encontra também na educação, saúde, administração pública, entre outras [Escalante Gonzalbo, 2015].

Neste texto, devido ao método e ao referencial teórico utilizado, procuramos compreender os fenômenos além das aparências, nas suas relações com a realidade concreta. Para isso, acreditamos que o materialismo histórico-dialético nos dá essa possibilidade. Afinal, como cita Almeida (2018),

> [...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens (p. 16).

Justificamos a escolha do método teórico-prático por nos dar a possibilidade de lançar luz sobre aquilo que é pano de fundo da reforma educacional, que acreditamos aqui ser o processo de neoliberalização e a busca pela formação de agentes sociais que contribuam cada vez mais com o processo de preservação e acumulação capitalista. Esse método nos possibilita identificar e problematizar a guerra de posições, a dinâmica/o movimento entre os opostos que disputam a hegemonia da reforma, principalmente quando pensamos na dialética Educação-Trabalho numa experiência periférica de capitalismo como o Brasil. Em outras palavras, é preciso considerar a posição que ocupamos na distribuição internacional no mundo do trabalho e o que significam as reformas, principalmente a educacional.

Reformas educacionais só acontecem quando setores dominantes estão articulados e alinhados com objetivos em comum, estando esses objetivos em total acordo com a manutenção do *status quo*, sendo essencial a reconfiguração estatal, incluindo suas instituições – em nosso texto, a instituição escolar.

Só podemos chegar a essas afirmações quando enxergamos aquilo de real que está na reforma, quando buscamos identificar a ideologia que camufla a realidade e, para isso, como cita Pereira (2023),

> O materialismo histórico-dialético nos permite entender que, seja qual for o recorte da realidade que busquemos estudar em nossas pesquisas, para conhecermos a totalidade na qual o objeto está inserido, é necessário ir além de sua aparência, buscando a realidade concreta, pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (p. 23).

Sendo assim, com base na observação deste movimento que carrega diversos aspectos contraditórios e partindo da análise da totalidade e da realidade concreta, ou seja, da relação entre educação, mundo do trabalho e produção da vida material, podemos visualizar que a Educação, principalmente na sua modalidade pública, está sendo alicerçada dentro de uma perspectiva de aprofundamento das desigualdades sociais.

Essa desigualdade mantém os interesses acumulativos da minoria, melhor dizendo, o interesse burguês acima dos reais interesses e anseios da maioria, que é a classe trabalhadora. O que nos permite dizer que a manutenção do *status quo* é o que está em jogo no modelo de educação oferecido pelo Estado Burguês, por meio da reforma curricular[3].

[3] Nas sociedades divididas em classes, a presença do Estado é necessária para amortecer os conflitos de interesses entre as classes distintas. Indo além, este Estado que, seguindo o pensamento Marxiano, é chamado de Estado Burguês é aquele onde fragmentos da burguesia exercem seu poder pela combinação de diversas instituições públicas, sendo uma delas a Escola.

Base teórica

Para analisar essa realidade em seu movimento e investigar como ele chega à educação através da reforma 13.415/2017 (Brasil, 2017), os referenciais teóricos que serviram de base para que possamos tecer críticas foram os de Paulo Freire e de bell hooks. Trabalhamos com o referencial de um homem branco e de uma mulher negra, mesmo cientes de que Paulo Freire foi e ainda é foco de muitas críticas, principalmente de feministas negras, até mesmo como fez bell hooks acerca de sua escrita em seus primeiros trabalhos. Mas não podemos deixar de trazer que, mesmo tecendo críticas à sua forma de escrita, bell hooks reconhece que a obra de Paulo Freire é de grande importância para as diversas formas de luta (Hooks, 2017).

Por outro lado, com o avanço do conservadorismo no Brasil, mas não se restringindo a ele, já que na década de 1960 o exílio foi o destino de Paulo Freire, sua obra é acusada de desvirtuar os preceitos de uma "sociedade saudável", implantando no processo educativo um pensamento que só trouxe malefícios à sociedade brasileira, como cita Gadotti (1996):

> Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão acusado de "subversivo e ignorante" (p. 72).

Quando discorremos sobre bell hooks nos lembrando do lugar de onde falamos — de um país onde o racismo é algo estrutural —, é possível compreender os elementos objetivos e subjetivos que colocam a autora em segundo plano. Mulher negra e intelectual no Brasil... a história nos mostra bem onde deveria ficar. Mas para bell hooks esse lugar nunca foi destino, mas sim força motriz na luta antirracista nos Estados Unidos da América, alimento para a construção de sua Pedagogia Engajada e subsídio para reflexões importantes sobre o tipo de educação que os jovens negros recebiam.

Diante do quadro, dessa escrita existencial de Paulo Freire e das críticas que recebe, principalmente em relação ao sexismo que utiliza ao denunciar a opressão e ao discutir as estruturas opressoras, e de todo o apagamento que sofreu bell hooks ao longo de sua trajetória enquanto militante do movimento negro, optamos por utilizar as epistemologias de ambos — bell hooks e Paulo Freire — como uma plataforma referencial de modelo educacional transformador e a favor da classe trabalhadora. Escolha essa que se justifica por encontrarmos em ambas as obras diversos pontos de contatos e, além disso, uma base teórica sólida que nos permite tecer críticas ao que foi proposto pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Não tivemos por objetivo utilizar toda a obra de ambos, mas, no caso de Paulo Freire, buscamos textos em que o autor se encontra mais maduro, ou seja, um Paulo Freire que se lê de forma mais profunda, sem ignorar, porém, que "[...] a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical de Marx e Engels aos modernos revolucionários [...] e de outras linhas de análise crítica contemporânea" (Rossi, 1982, p. 90-91). Aqui, no entanto, optamos pelas obras pós-exílio por considerar o que diz Freire (*apud* Scoguglia, 2019, p. 52-53):

> Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual.
>
> [...] houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. [...]. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a Pedagogia do Oprimido (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade (Freire; Shor, 2021, p. 106).

Em relação a bell hooks elegemos textos nos quais ela mergulha no tema educação denominados trilogia da educação[4].

> [...] essa trilogia possibilitou que ela se dedicasse apaixonadamente a mostrar, para professores e estudantes, a união entre teoria e práxis na busca de uma sabedoria prática. O último livro da trilogia, diz hooks, tem uma abordagem mais direcionada para o exercício prático do ensino e da aprendizagem. Ensinando pensamento crítico... foi uma resposta às questões mais práticas apresentadas por professores e alunos e, por isso, tem uma preocupação menos acadêmica, diversamente dos outros dois livros da trilogia que são compostos como coletânea de artigos (Marinho, 2022, p. 3).

Portanto, como dito anteriormente a respeito de o método não ser uma escolha aleatória, o materialismo histórico-dialético encontra seu sentido quando procuramos compreender os pressupostos das pedagogias formuladas por bell hooks e Paulo Freire e suas relações críticas com a reforma educacional.

Além disso, quando falamos da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), compreendemos que analisar o documento da reforma, visto como produto de uma totalidade ampla, em busca de suas reais intenções foi nosso papel, em estreita sintonia com o objetivo deste trabalho. Sobre isso, Shiroma, Campos e Gracia (2005) afirmam:

> Os documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidos, interpretados, adaptados de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada local; tal processo implica, de certo modo, uma "re-escritura" das prescrições recebidas, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (p. 430).

Sem o materialismo histórico-dialético no esforço de desvelar o documento da reforma na sua totalidade, acreditamos que não conseguiríamos cumprir nosso objetivo, muito menos demostrar como o processo de neoliberalização se materializa na educação escolar.

[4] Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (Hooks, 2017). Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática (Hooks, 2020). Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança (Hooks, 2021).

A materialização do projeto neoliberal e a educação brasileira

Direcionando nosso olhar de forma mais específica para como e com quais objetivos a reforma educacional nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) foi construída e procurando falar de forma mais ampla sobre os esgotamentos do modo de produção e as novas formas de se produzir a vida material, buscamos aqui dirigir nosso texto para o modo como esses processos se relacionam com o projeto de educação para a classe trabalhadora pensado dentro de um projeto de neoliberalização.

Diante disso, acreditamos que compreender os caminhos da construção da reforma educacional, sobretudo a iniciada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), vem a ser, metodologicamente, essencial para as reflexões às quais este capítulo se propôs.

Todo documento, como o texto da reforma educacional, se encontra inserido num contexto temporalizado e situado, ou seja, num momento histórico e social específico. Temporalizado no sentido de tempo histórico, tempo de ajuste fino das estratégias de dominação e acumulação burguesa e, ao mesmo tempo, situado na crise estrutural do capital e da flexibilização das relações de trabalho, tempo de processo de neoliberalização. Diante disso, pegamos, como ponto de início para nossa análise, a década de 1990 até os dias atuais, com os ajustes feitos na reforma a partir do Governo Lula, que serão abordados mais à frente no texto.

A escolha por esse espaço-tempo não é aleatória; justifica-se pelo avanço de políticas neoliberais promovidas por alguns países de capitalismo central, em especial Estados Unidos e Inglaterra, com a ascensão, respectivamente ao poder, de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, o que influenciou substancialmente as formulações educacionais de países de capital periférico, como o Brasil, e, principalmente, as relações entre educação e mundo do trabalho.

Encontramos pontos de contato quando pensamos no Brasil como um país que sofreu/sofre influências dessas novas configurações do mundo do trabalho. Influências que encontram no campo educacional um território de interesse para modelagem dos/das estudantes, com foco na aprendizagem de competências e habilidades capazes de fornecer características socioemocionais ao novo modo de produção capitalista. Para isso, o Estado burguês e o modelo de Educação oferecido são elementos centrais, inclusive em sua forma jurídica, criando legislações, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que trata da construção de um novo currículo, com conteúdos que atendam aos interesses da classe dominante.

Ainda sobre isso, concordamos com o que enuncia Pereira (2023), quando frisa que a reforma neoliberal traz a perspectiva da monetização da educação, ou seja, da disputa do fundo público[5] para acumulação de capital.

> A influência empresarial na educação é cada vez maior, especialmente a partir do neoliberalismo, momento no qual o empresariado consegue, de forma orgânica, agir com vistas ao atendimento dos interesses de sua classe, o que significa que as agências do capital estão incidindo fortemente sobre a educação popular, tornando-se parte das estratégias de governabilidade e de formação de uma nova subjetividade. Assim, a educação não somente se torna uma excelente oportunidade para os negócios, como também para a difusão de um ethos favorável aos interesses dominantes, utilizando-se do caráter de socialização da educação para induzir as chamadas competências e habilidades adequadas ao capitalismo. É a partir desses complexos interesses que se operacionaliza a reforma do Ensino Médio (p. 117).

[5] Como exemplo, temos a proposta da educação profissional como itinerário formativo, de que trata a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017); graças a esse dispositivo legal, as instituições privadas podem oferecer tal itinerário, recebendo, inclusive, verba pública do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

Voltando à questão curricular, deve-se frisar que a adoção de currículos nacionais não é uma novidade; essa também foi uma prática na ditatura empresarial militar, mas com estruturas diferenciadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692, de 1971 (Brasil, 1971), utilizou-se do currículo mínimo como forma de padronizar a educação nacional. Esse modelo de padronização se dirigia a disciplinas, conteúdos e algumas metodologias, com fundo essencialmente técnico.

Sobre essa ideia da formação técnica, com a Lei nº 5.692/1971(Brasil, 1971), fomentou-se o ingresso no mercado técnico, o que, em correlação, objetivou e diminuiu a procura pelos cursos superiores e a formação de uma massa de reserva. Queremos dizer que, como foi feito nos anos 1970, a reforma de que tratamos busca formar uma juventude com a retirada e/ou diminuição de disciplinas essenciais à formação humana, científica e filosófica, preparada e adaptada para uma realidade de trabalho não complexo, que não exija do trabalhador a mobilização de habilidades complexas, sendo mantida, nessa trilha, nossa submissão ao capital central.

Nesse trâmite de ajuste/modelamento ao trabalho não complexo e de avaliações em larga escala com que o Brasil se comprometeu em acordos firmados em 1990[6], que visavam reformular/repolitizar a educação nacional, iniciou-se, em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, a implementação de alguns parâmetros educacionais, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tal implantação veio carregada de um discurso ideológico cujo argumento de defesa era o de que o Brasil carecia de alguns instrumentos que contribuíssem na reelaboração dos currículos dos diversos sistemas de ensino e escolas. Na verdade, porém, pavimentava-se ali toda uma proposta de implementação do gerencialismo e controle na educação.

Seguindo na linha de discussões sobre uma base nacional curricular, em 2010 são lançados os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), em cuja apresentação já fica clara a função à qual se propõe: a dimensão do trabalho na perspectiva do capital.

> O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (Brasil, 2000, p. 4).

Na mesma linha cronológica, a partir de 2012, o debate sobre a reforma do Ensino Médio ganha impulso, principalmente com a criação da Comissão Especial para Estudos e Proposições para a reforma do Ensino Médio junto à Câmara dos Deputados. A partir dessa comissão, surge o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013) que, segundo seus proponentes, buscaria dar uma outra cara ao segmento escolar em destaque, pois, no olhar deles, essa etapa educacional, que passou a ser obrigatória com a Emenda Constitucional nº 59 promulgada em 2009 (Brasil, 2009), necessitava de uma grande reforma curricular, tornando-a mais atraente aos/às jovens e conectada ao mundo do trabalho. Para eles, o currículo estava inchado de disciplinas e não respeitava os anseios da juventude, além de não respeitar as diferenças geográficas dos/das estudantes.

Em oposição ao projeto de lei (PL), no ano de 2014, surge o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[7]. Após muitas críticas formuladas por esse movimento, ocorreram algumas

[6] Estamos falando da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, assim como a Declaração de Nova Délhi, 1993 (UNESCO, 1998) e o Fórum Mundial de Educação, Dakar, 2000 (UNESCO, 2021).

[7] Surge do movimento de dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

mudanças na proposta do PL, mas elas não foram aceitas pelo grupo dominante, que insistia na aprovação do texto. Em 2015, era para acontecer uma votação sobre a redação do documento; contudo, devido ao clima tenso do iminente golpe que aconteceria em 2016, ela não se concretizou. Após o golpe, que retirou a então presidente Dilma Rousseff e levou ao poder seu vice, Michel Temer, o seu governo opta por encaminhar ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746[8] (Brasil, 2016).

O dispositivo promove ampla reforma no segmento, ou seja, no processo educativo dos jovens brasileiros, medida que se consolidou com a já citada Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), interferindo diretamente na Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), (Brasil, 1996). Para o segmento citado, fica explícita a necessidade de modelar os estudantes às novas necessidades do capital, como cita o texto da BNCC:

> Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2015, p. 462).

Sobre os impactos na LDB, seu Art. 35º apresenta como uma das finalidades para a etapa do Ensino Médio "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Brasil, 1996, parágrafo 2º). Nesse recorte, podemos observar a defesa de uma flexibilidade por parte dos/das estudantes, a qual permitirá uma adaptação às condições cada vez mais precárias e desumanas, responsabilizando unicamente o/a trabalhador/a pela sua não incorporação ao mundo do trabalho, deixando de lado uma análise profunda das condições materiais que levam ao desemprego estrutural.

Em outro parágrafo desse mesmo artigo, "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (Brasil, 1996, parágrafo 4º), deixa clara a intenção de uma formação alijada de conhecimentos históricos e filosóficos, que permitirão uma visão de uma realidade complexa e contraditória, já que, como aprofundaremos à frente, a reforma implica um esvaziamento disciplinar, quando propõe componentes curriculares tais como "empreendedorismo, brigadeiro caseiro, o que rola por aí?, de olho nas rede digitais e ação! Está em suas mãos!" Ou seja, espera-se dos/das estudantes conhecimentos para um mundo do trabalho onde a formação técnica, o saber-fazer, supere a dimensão da reflexão sobre esse saber-fazer e sobre suas condições de produção. Nos exemplos citados, há explícito interesse no empreendedorismo, no faça você mesmo sua carreira e seu futuro. Nesse contexto, a reforma atua dentro de uma proposta que já foi citada ao longo do texto, mas que vale ressaltar com aquilo que citam Accioly e Lamosa (2021):

[8] Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando, neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (Medida Provisória, 746/2016).

> [...] a reforma do ensino médio adequa a legislação brasileira ao movimento global das reformas educacionais do século XXI que tem como característica central conceder aos sistemas educacionais a flexibilidade necessária para consolidar a influência do capital em todas as dimensões da escolarização e formação humana, de forma a atender as demandas flutuantes por força de trabalho e educar o comportamento dos trabalhadores visando prevenir revoltas sociais frente às intensificadas crises do capital (p. 409).

Para atender às novas demandas, nada melhor e mais eficiente do que a maquiagem que o capital traz nos seus slogans, como o do empreendedorismo, e que é um dos motes da reforma educacional para a qual estamos olhando. Quando problematizamos o empreendedorismo, é possível notar que, como resposta à crise estrutural do capital que gera elevadíssimas taxas de desemprego no Brasil, uma das soluções é construir nos jovens uma mentalidade empreendedora e individualista disposta a enfrentar os desafios do século XXI quando o assunto é o mundo do trabalho.

Além disso, devido à nossa posição em relação à distribuição internacional do trabalho, podemos afirmar que, mesmo os trabalhadores em condições de trabalho sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), são submetidos a cargas horárias extensivas e a uma frequência de trabalho que os priva do acesso a outras formas da vida material além do trabalho – um exemplo cabal disso é a discussão da redução da escala 6x1 travada atualmente no Brasil. O ponto aonde queremos chegar com isso é que, diante desse problema estrutural na relação de trabalho que impacta o Brasil, muitos vão desejar, na ilusão de trabalharem menos, sem bater ponto ou patrão, o empreendedorismo. Aprofundando esse tema, Gawryszewski (2017) aponta que

> Em um cenário de incertezas e instabilidades, o jovem precisa estar apto a lidar com as turbulências e assimilar as mudanças que poderão ser constantes em sua trajetória de vida. O projeto formativo de ser humano contemporâneo não comporta o sujeito que se deixe abalar pela imprevisibilidade, mas que encare tal condição como possibilidade para se adaptar a novos desafios (p. 98).

Porém, na propaganda desse espírito empreendedor, embute-se toda uma ideologia de apaziguamento, de convencimento, ou seja, de tentativa de modelagem do comportamento da classe trabalhadora para que ela se incorpore de forma passiva num mundo onde as relações de trabalho são cada vez mais flexíveis. E, indo mais fundo, quando pensamos de forma mais específica no objetivo da reforma em relação ao empreendedorismo, a portaria para os itinerários formativos nº 1.432/2018 é bastante clara: "expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida" (Brasil, 2018, p. 4). Ou seja, todos os demais conteúdos serão subordinados a projetos individuais e pessoais dos/das estudantes, deixando de lado a ideia da construção coletiva e a filiação aos demais estudantes no sentido de se pensar um projeto que atenda ao conjunto do social, isto é, uma proposta de perspectiva coletiva.

Incentiva-se o empreendedorismo, deslocando-se um problema de ordem estrutural em nível individual. Em outras palavras, a incerteza e a volatilidade, entenda-se, o desemprego e novas formas flexíveis e instáveis de empregabilidade passam a ser de responsabilidade dos/das estudantes, que deverão saber lidar com a questão, encontrando formas de solucionar tais problemas de maneira individual. Conforme citado em Brasil (2018, p. 4), "Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais".

Como dito em outro momento, busca-se, mediante o consentimento em um projeto de neoliberalização que atua em nível educacional, construir mecanismos psicológicos que logrem convencer os estudantes e futuros trabalhadores que a degradação à qual estão sendo submetidos é algo natural. Procura-se, ainda, fazê-los crer que somente o investimento em si e a capacidade de ir em frente, de ser resiliente, de tecer estratégias para superar esses problemas de forma criativa pode dar conta do novo momento, ou seja, é necessário que se adotem mecanismos adaptativos que os/as façam até mesmo desejar essa condição degradante. Nesse sentido, Castro; Gawryszewski e Dias (2022) advertem que

> O discurso do empreendedorismo, na época atual, procura legitimar a integração dita harmoniosa entre trabalhador e mundo do trabalho precário. Essa compreensão, particular ao sistema do capital, não ignora que o trabalhador pode não assimilar esse discurso pacificamente e, premeditadamente, a própria sociabilidade do capital impõe a ele que se eduque para, enfim, integrar-se à precariedade. Nessa conjuntura é que se forjam fartos os projetos formativos, colocados em prática na educação escolar, bem como em outros processos formativos, com o intuito de formar jovens dotados de competências empreendedoras que procriem valor (p. 2).

Diante de tudo que foi exposto, fica claro para nós que existem diferentes grupos buscando a hegemonia, não sendo diferente na reforma educacional. Distintos fragmentos disputaram o texto do documento, sendo hegemônica a ideologia de Educação burguesa a favor do capital e a favor do atual estágio em que ele se encontra. Dentro dessa repolitização da Educação, ocorre a construção de todo um aparato que retira da escola e dos docentes sua autonomia na construção do processo pedagógico e, do espaço escolar, sua função social a favor do projeto educativo libertador da classe trabalhadora. Sobre esse tema, Santos (2012) postula que

> Como prática social, a educação é inexoravelmente política [...]. "Despolitizá-la", reduzindo-a a atividade meramente "técnica", portanto, é repolitizá-la em favor da manutenção da hegemonia, sob a aparência de neutralidade, eficiência, eficácia, silenciamento e desqualificando os significados da educação como prática política transformadora e de formação humana no sentido mais pleno (p. 8).

Dentro da compreensão da totalidade da construção do documento é importante ressaltar que a defesa dessa proposta foi amplamente divulgada e apoiada por organismos nacionais de interesse privado[9], que buscaram apontar seus discursos no sentido de encontrarem que o problema da Educação está no atraso em que a escola se encontra, o que, consequentemente, faz com que os estudantes percam o interesse por ela.

Além disso, esses organismos de interesses privados sinalizam que, para mudar esse quadro, uma reforma educacional é necessária. Tal reforma, em nossa compreensão, camufla os mecanismos que tornam a escola "desinteressante", os quais acreditamos passar pela falta de investimento público no sentido da oferta aos/às filhos/filhas da classe trabalhadora de um modelo de educação socialmente referenciado, que promova a emancipação e a transformação social e que verdadeiramente dê conta de seus anseios e necessidades reais. Além disso, também consideramos que tal "desinteresse" se associe à desvalorização dos/das docentes, à falta de estrutura das unidades escolares que permitam a realização plena do trabalho docente de acompanhamento e estratégias que possam conter o insucesso e a evasão escolar.

[9] Instituto Ayrton Senna, Itaú Educação e Trabalho e o Movimento Todos pela Educação são apenas alguns exemplos para ilustrar, já que não temos como objetivo central nos aprofundar detalhadamente sobre cada um desses organismos, mas, sim, identificar os interesses que vemos como comum entre eles, que são disputar o fundo público da educação e mobilizar um modelo educativo para a classe trabalhadora que mantenha o *status quo*.

Nesse sentido, quando a reforma afirma que a escola deve trabalhar com aquilo que é interesse dos/das estudantes, é necessário cautela para interpretar esse princípio. Pois, conforme bem coloca Laval (2019)

> Há aqui, portanto, uma dupla reivindicação: de um lado, a favor de um investimento maciço na educação e, de outro, a favor de uma redução dos conhecimentos que são considerados chatos e inúteis por não ter ligação clara com uma prática ou um "interesse". Nesse aspecto, as autoridades políticas e econômicas que desejam combinar educação de massa com escolha mais restrita de conteúdos em função de sua utilidade econômica e social têm o apoio de certos reformistas pedagógicos bastante imprudentes que, em nome da democratização, consideram que as crianças do povo não podem a priori receber a cultura da elite. É isso que faz o caráter muitas vezes equívoco das noções de "democratização", "cultura de base" ou "cultura comum", as quais podem ser interpretadas de maneiras muito diferentes segundo os objetivos políticos e os valores que lhes servem de referência e, por isso, exigem elaborações mais profundas (p. 50).

Em relação à reforma, estamos totalmente convencidos de que trabalhar somente com o interesse dos estudantes, sobretudo daqueles que são das classes mais pauperizadas, é possibilitar o não aprofundamento daquilo que eles já conhecem, mas agora tanto sob uma perspectiva científica quanto sem ampliar o acervo de conhecimentos desses estudantes. Diante disso, concordamos com o que diz Ramos (2016) sobre o tema:

> Os jovens vindos de sua realidade — seja qual for, de uma vida burguesa, sofisticada, cara, ou de uma vida pobre, de carência — vão trazer os interesses que foram produzidos por essa realidade. Não cabe à escola simplesmente incorporar os seus interesses, ou então adequar-se aos seus interesses. O que cabe à escola é, em se conhecendo esses interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade. Isso tem a ver com currículo escolar. Pensar esse currículo nas dimensões da vida desse estudante, trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho, a cultura em todas as suas dimensões – a cultura juvenil, da mídia, a cultura erudita, enfim. Precisa haver um encontro entre projeto educacional e interesses do jovem. Antes de um encontro, na verdade, é preciso haver um confronto para se poder, então, se encontrar e se reconstruir a convergência entre a finalidade da escola e o interesse do jovem (s/p).

Após essa contextualização na qual identificamos o modelo de educação pensado pelo processo de neoliberalização para a classe trabalhadora e seu objetivo – a produção de trabalhadores e trabalhadoras adaptados e aptos ao novo mundo do trabalho, de forma a manter a acumulação em níveis ótimos –, fica nítido, para nós, o caráter cruel do processo em curso. De fato, a Educação enquanto instrumento de transformação está sendo minada em prol de um modelo que privilegie a manutenção da ordem estabelecida pelo capital.

Nesse atual modelo, não visualizamos espaço para uma reflexão crítica sobre a realidade, mas, sim, uma tentativa de subserviência ao receituário imposto pela política de cunho meritocrático, individualista e alienante, ou seja, a adoção de uma forma de educar que privilegie competências socioemocionais visando à adaptação ao precário. Dentro de tal cenário, a BNNC buscou implementar um currículo mínimo e definido por competências, mediante o qual os/as estudantes acionam informações que consigam equacionar problemas de ordem prática do seu dia a dia.

O modelo educacional em destaque, através da Pedagogia das Competências socioemocionais, tanto priva os/as estudantes da transgressão quanto da Libertação, projetando um mundo do trabalho cada vez mais desigual. Afinal, segundo Castro e Xavier (2023),

> A "Pedagogia das Competências", que tem origem junto com o próprio neoliberalismo e agora é o sustentáculo ontológico da BNCC, possui uma série de impactos que afetam sobremaneira a estrutura da educação pública brasileira em todos os níveis (reorganização curricular, abertura para a iniciativa privada, centralidade das avaliações externas, restrição de financiamento público, etc.). (p. 3).

Além disso, o que podemos perceber é que se aprofunda a pauperização de grupos periféricos, tais como a população negra, que é o grande público atendido pelas escolas públicas, conforme adverte Castro e Xavier (2023):

> Pensando sobre o reflexo da reforma do Ensino Médio especificamente para a população negra, haja vista o legado deixado pelo período da escravidão, a cor da pele está, até hoje, relacionada à classe social e, portanto, qualquer alteração no ensino público e gratuito pode influenciar no futuro dessas pessoas, favorecendo o racismo estrutural (s/p).

Pensando na proposta que o texto da reforma enuncia, buscando mobilizar nos estudantes competências de interesse ao processo de neoliberalização, afirmamos que a reforma reconfigurou aspectos políticos/ideológicos importantes quando a comparamos com uma proposta educativa que seja formativa, de caráter amplo e pensada para a elaboração, sistematização e transmissão dos conhecimentos científicos, históricos e filosóficos construídos pela humanidade (Freire, 2018; Hooks, 2017).

O que percebemos na reforma em curso é uma investida, intencional, em mecanismos que escondam da classe trabalhado as faces destrutivas do atual cenário do mundo do trabalho e, no caso da reforma educacional, dos filhos e filhas dessa classe. Nesse processo, mistifica-se e torna-se obscura a visualização da realidade, na qual os tipos de empregos são cada vez mais escassos, mal remunerados, precarizados e instáveis.

Por fim, o modelo de educação a que somos contrários aprofunda as desigualdades, o que, em nossa compreensão, agrava mais ainda esse processo de pauperização e aliena de forma mais profunda a classe trabalhadora. Sublinhamos aqui que o tipo de educação em que acreditamos vai de encontro ao da proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Compreendemos o processo educativo como um processo de humanização, ou seja, uma jornada na busca da conscientização da condição histórica e social dos/das estudantes (Freire, 2018; Hooks, 2017). Por essa condição ontológica, de natureza histórica e socialmente construída, a educação é algo impregnado de aspectos políticos e ideológicos, já que ela é um território de embate entre diferentes hegemonias, que disputam entre si o controle e a direção do processo educativo e, além disso, do controle ideológico social.

Por pensarmos assim, entendemos que educação e política assumem um outro sentido: de educação/política em que não há educação fora de um contexto político, fora de relações de poder, fora das relações sociais, culturais e econômicas, ou, como cita Rufino Castro (2022) "[...] essencialmente, trata-se de compreender que a forma assumida pela educação esteja vinculada às relações sociais de produção, tanto emergindo delas quanto retroagindo sobre elas, conformando uma relação dialética" (p. 3).

Sendo assim, podemos dizer que a construção de todo um ideário que busca qualificar o trabalhador para as demandas do mercado de trabalho é um dos aspectos a ser considerado quando pensamos no Estado Educador e na posição ocupada pelo Brasil na distribuição internacional do trabalho. O descompasso de nossa situação é flagrante: já que estamos inseridos na periferia do capital e sob o projeto de educação gestado pela burguesia, que promove

o esvaziamento das disciplinas e a redução dos conhecimentos que estimulem a criticidade, o pensamento científico, histórico e filosófico, o que sobra para nós?

Em face da reforma, principalmente a do Ensino Médio, resta-nos tão somente a submissão aos grandes centros, sobretudo no que diz respeito à produção de tecnologia de ponta e ciência. Em suma, sobra apenas para nós a produção em baixa complexidade e a importação de matérias-primas e básicas, os *commodities*, principalmente a mineração, a agroindústria e a construção civil pesada, setores que não privilegiam o emprego qualificado.

Portanto, o discurso de que uma reforma curricular no Ensino Médio nos colocaria em condições de disputa econômica com países do centro do capital não encontra espaço por não levar em consideração o fato de o Brasil não ter uma economia desenvolvida, sobretudo se comparada à dos países centrais. Do mesmo modo, não será essa mudança específica – uma reforma educacional em um país cujo processo de escolarização é tardio e que possui vários problemas de ordem estrutural presentes na educação até hoje – que, como num passe de mágica, resolverá todos os nossos problemas.

Além disso, esse projeto de escola burguesa retira dos/das estudantes sua condição de sujeitos históricos e sociais, impedindo que se percebam como sujeitos condicionados, mas não determinados, como homens e mulheres coletivos/as e não como simples massas (Freire, 2018).

Acreditamos que a reforma em curso, longe de ser algo que vá tornar a escola mais atrativa e fazer do Brasil uma economia desenvolvida, tampouco é capaz de proporcionar uma verdadeira autonomia aos estudantes. Ao nosso ver, ela aprofundará ainda mais a relação centro-periferia, ampliando os lucros da burguesia central. Além disso, o discurso hegemônico que prevaleceu na construção da reforma, com a falácia de que a escola é desinteressante para os/as estudantes, pode até em parte ser verdade quando pensamos na crescente necessidade de renda para ajudar nas despesas da família. Incluo nisso a queda na relevância e utilidade dos diplomas e, para nós, a falta de legitimidade que é conferida à escola, principalmente pelos mesmos blocos que apoiam a reforma. Em acréscimo a isso, Ramos (2016) comenta que

> Por mais que tenhamos os programas de apoio, a passagem, o Programa Nacional do Livro Didático, a merenda escolar, por mais que se tenham ampliado os programas de assistência estudantil, ainda é um momento difícil para as famílias pobres, que têm dificuldade de sustentar o filho no ensino médio. Há outras questões diagnosticadas, todo mundo que estuda evasão também vê, por exemplo, a situação da gravidez precoce, o problema do uso de drogas, etc. Então esses são alguns aspectos que transcendem o conteúdo pedagógico da escola (s/p).

A reforma, colocará, ainda mais, grupos marginalizados em maior grau de informalidade e precarização. E, como falamos anteriormente, o esvaziamento das disciplinas escolares por "pseudodisciplinas" deixará os/as estudantes numa posição de não compreensão dos mecanismos que os colocam em situação de pobreza e desemprego, causando, invariavelmente, uma busca alucinada pela informalidade como produto de uma autonomia empreendedora.

Como exemplo, podemos observar o que foi feito pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). A implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro trouxe diversos problemas para a formatação dessa etapa, os quais passavam pela alocação de professores/as em pseudodisciplinas ou, como são chamados, itinerários formativos, já que somente matemática e português eram obrigatórias nos três anos, conforme apontado nos quadros 1 e 2 elaborados pela própria SEEDUC/RJ.

Quadro 1. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Arquitetura do Novo Ensino Médio

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Núcleo Integrador	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	Componente de Área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 3	0	2	4	0	80	160	240
CH Total IF		6	12	18	240	480	720	1440

Fonte: Rio de Janeiro (2021b)

Quadro 2. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Arquitetura do Novo Ensino Médio

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciências Humanas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

Fonte: Rio de Janeiro (2021b)

Sobre as disciplinas eletivas, a escolha ficou a cargo das escolas, observando-se, segundo Rio de Janeiro (2021b, p. 37), "[...] o perfil dos professores a serem alocados nesses componentes, as condições de infraestrutura disponíveis e a diversidade dos estudantes que compõem a turma". Essa seleção era subordinada a um catálogo[10] que dispunha de um cardápio de possibilidades aos/às estudantes e que deveria seguir o seguinte critério de organização:

> A oferta de eletivas será anual. A Eletiva 1 contemplará a oferta de Ensino Religioso ou Reforço Escolar, conforme Lei Estadual nº. 8.585, de 25 de outubro de 2019, que modificou a Lei Estadual nº. 3.459, que dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. A Eletiva 2 contemplará a oferta de Língua Espanhola ou Estudos Orientados. Já a Eletiva 3 será de escolha da unidade escolar, dentro de um grupo de opções elencadas em um Catálogo disponibilizado pela SEEDUC-RJ (Rio de Janeiro, 2021b, p. 36-37).

[10] Este catálogo está disponível no endereço: https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-eletivas-2022.pdf

Ainda falando das eletivas, o mais grave para nós e que julgamos ser o objetivo por trás do Novo Ensino Médio é que, com a diminuição da carga horária das disciplinas da formação geral, podemos ver a pavimentação de todo um aparato pensado para a juventude fluminense, cujo foco é a formação rasa e sem qualquer traço de reflexão sobre a realidade da vida material dessa juventude. Ou seja, acreditamos ser o fim da formação humana crítica e reflexiva e o começo da construção do sujeito adequado às novas formas de trabalho do século XXI, conforme enuncia o artigo 10º da deliberação do CEE 394/21: "[...] as matrizes curriculares devem prever que a distribuição da carga horária da Formação Geral Básica seja de, no máximo, 1.800 horas e a dos Itinerários Formativos de, no mínimo, 1.200 horas, dispostos em parte ou em todos os anos do Ensino Médio" (Rio de Janeiro, 2021b).

Acerca dessa nova forma de oportunizar um portifólio de oportunidades mediante o qual os/as estudantes teriam autonomia na escola sobre aquilo que desejam aprender, flexibilizando o conhecimento em função das diversas demandas de ordem prática, nós a percebemos como um processo educativo extremamente utilitarista, em que o valor do que é aprendido precisa ter relação direta com sua utilidade; em outras palavras, aprender o que será útil ao mundo do trabalho e principalmente aprender a lidar com suas flutuações e incertezas. O que o mundo do trabalho espera desse/a estudante, futuro trabalhador/a, são conhecimentos que o/a coloque em total autonomia sobre seu trabalho, resolvendo de forma inovadora, criando soluções práticas aos processos de instabilidades de sua carreira. Sobre isso, Laval (2019) observa que

> Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o "destinatário do serviço", ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incerteza crescente. A pedagogia "não diretiva" e "estruturada de modo flexível", o uso das novas tecnologias, o amplo "cardápio" oferecido aos estudantes e o hábito do "controle contínuo" são pensados como uma propedêutica para a "gestão de cenários de incertezas" que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos (p. 41).

Tal pensamento pode ser percebido no documento de implementação que estamos citando aqui, na parte que trata da "Perspectiva para o Mundo do Trabalho"[11]. Nesse item, há uma clara proposta de formação para o trabalho determinada para cada região do Estado: a formação de mão de obra específica que segue o receituário da educação neoliberal, segundo a qual o investimento no sujeito, em seu capital humano é fator determinante para seu sucesso e consequentemente para o país. De fato, quando olhamos para os arranjos de forma mais atenta, observamos que eles seguem a lógica da distribuição internacional do trabalho, notando-se um forte incentivo não apenas ao setor de produção de *commodities*, mas também ao de prestação de serviços, como o turismo.

> O levantamento dos arranjos produtivos locais é essencial para promover alinhamento entre a educação, o mercado de trabalho e o setor produtivo, fomentando a implementação do Itinerário Formativo EPT no processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, oportunizando a comunidade escolar conhecer e entender o funcionamento da cadeia produtiva de sua região e aproximando os estudantes de sua realidade. Esse conjunto de informações pode potencializar a economia local significativamente (Rio de Janeiro, 2021a, p. 30).

[11] Optamos por não reproduzir o quadro com os arranjos produtivos, mas ele pode ser acessado em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIRJ.pdf.

Como foi possível perceber, a implementação da primeira versão da reforma na rede Estadual do Rio de Janeiro está repleta de aspectos cuja apreciação julgamos ser bem relevantes. Mas também, a título de contextualização e de método, já que estamos analisando a reforma na sua dinâmica, salientamos que, em 2024, após inúmeros protestos de educadores/as e fragmentos da sociedade civil, o atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024).

Sendo assim, no intuito de conferir contemporaneidade ao nosso texto, acreditamos ser importante falar sobre a última atualização/reforma, ou melhor, contrarreforma educacional feita no atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse Governo, devido a seu histórico recente de proximidades com políticas de cunho social-democrata e às inúmeras críticas recebidas, decidiu não enfrentar cara a cara o problema criado pela lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). A nosso juízo, esse enfrentamento só poderá ser efetivo a partir da revogação total da lei citada e, posteriormente, de uma verdadeira e efetiva abertura de diálogo com a classe trabalhadora na busca de um projeto de educação que considere os projetos de vida dos seus diferentes fragmentos.

Não ocorrendo uma total revogação, o que se pode ver com a atual contrarreforma implementada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) é a manutenção da essência do texto anterior, que, conforme já se anotou numa passagem antecedente, é totalmente anacrônica em relação aos interesses de um projeto de educação que busque emancipar a classe trabalhadora. Em verdade, o que foi feito pela atual redação, após intenso protesto por grande parte dos docentes, discentes e sociedade, foram tão somente alguns pequenos ajustes, sem deixar de prevalecer, como já escrito, a essência devastadora da primeira versão.

Sendo assim, acreditamos que a primeira forma da lei (13.415/2017) carrega consigo a tragédia pensada em termos de educação escolar para a classe trabalhadora, mas, principalmente, para a população negra, que é aquela que ocupa em maior quantidade os bancos das escolas públicas no Brasil. Já sobre os pequenos ajustes feitos com a Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024), reconhecemos como sendo uma farsa, ou seja, um grande pacto de manutenção da tragédia. Ou, nas palavras de Marx (2020), "[...] todos os grandes fatos e pessoas da história mundial acontecem, por assim dizer, duas vezes. [...] uma vez como tragédia, a outra como farsa" (p. 29).

Entretanto, da farsa da Lei nº 14.945/2024, podemos ver pequenos avanços após grande reação por parte de educadores/as e segmentos sociais, fato que não nos permite pensar que há uma total aceitação do processo de neoliberalização em relação aos seguintes itens da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017):

- a aumento da carga horária destinada à formação básica, aumentando de 1800 horas para 2400 horas, o que possibilitou a inclusão de todas as disciplinas na BNCC nos três anos de escolaridade e não mais só Português e Matemática, como previa a Lei nº13.415/2017;
- diminuição da carga horária dos itinerários formativos de 800 horas para 600 horas, o que reduz de forma significativa a oferta de "componentes curriculares" totalmente desconectados (brigadeiro caseiro ou/e o que rola por aí) dos conteúdos construídos cientificamente pela história da humanidade;
- e um ponto deveras significativo para nós: no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os conteúdos a serem cobrados não contemplarão os itinerários formativos, atendo-se somente aos conteúdos da BNCC.

> "§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo" [Brasil, 2024].

Mesmo diante desses pequenos avanços, ainda vemos alguns pontos que mantêm a essência devastadora da Lei 13.415/2017 [Brasil, 2017], entre eles:

- manutenção dos itinerários, reduzindo a carga horária dos componentes que possibilitam junto aos/às estudantes a construção do pensamento crítico e científico. "Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos" [Brasil, 2024]. Neste ponto, temos total acordo com o grupo de trabalho da reforma do Ensino Médio promovido pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro [SEPE/RJ], quando formula as seguintes críticas à reforma:

> [...] a desvinculação do conteúdo resulta em uma educação fragmentada, e a desigualdade na implementação pode acentuar as disparidades entre escolas públicas e privadas, devido à falta de recursos e formação adequada para os professores. Também criticamos a priorização da preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã e crítica, a ausência de contextualização que dificulta a relevância do aprendizado e a negligência da diversidade, que compromete uma educação inclusiva capaz de respeitar e valorizar as diferentes identidades dos estudantes [SEPE/RJ, 2024, p. 2].

- Possibilidade do ensino a distância em todo o Ensino Médio, tanto para a formação geral quanto para os itinerários;
- Possibilidade da entrada de instituições privadas oferecendo formação técnica e profissional, conforme cita o § 6º do artigo 36: "[...] oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação [...] [Brasil, 2024].
- Um dos que, segundo notamos, mantém a essência da relação com as novas configurações do mundo do trabalho, assim como a lei anterior, diz respeito ao incentivo ao trabalho precoce e de baixa remuneração por parte dos/das jovens. Esse tópico, a nosso ver, está em total acordo com a racionalidade neoliberal, por força da qual jovens da classe trabalhadora, com suas subjetividades moldadas em função da aceitação e até mesmo naturalização do subemprego, tendem a compreender a realidade em sua deformidade, distorção que os/as fazem aderir às flexibilidades e imprevisões que o mercado de trabalho promove e incentiva, como o caso do empreendedorismo. A tendência, como mostram os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua [PNAD Contínua] de 2023, aponta que cerca de 7 em cada 10 jovens que abandonam a escola no Ensino Médio são negras e negros, sendo a necessidade de trabalhar o principal motivo.

> § 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

> I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;
> II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação;
> III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (Brasil, 2024)

Buscamos fechar esse subitem seguindo aquilo que fizemos ao longo de todo o texto exposto anteriormente: problematizar as causas e os motivos que despertam o interesse da burguesia na educação brasileira. Para isso, destacaremos brevemente aqui o que nos chamou mais atenção na nova lei, sobretudo alguns aspectos que podem ser vistos como pequenos avanços diante de reações. Entretanto, não tivemos por objetivo aprofundar nossa análise sobre a Lei nº 14.945/2024; mas, sim, mostrar que, mesmo após alguns pequenos avanços, estruturalmente o texto permanece o mesmo. Em última instância, entendemos que a busca pela formação de trabalhadores/as adaptados/as às novas regras do mundo do trabalho – sobretudo quando pensamos no Brasil dentro do cenário da periferia do capital –, notamos que a nova lei, assim como a anterior, não teve sua proposta central alterada. Sendo assim, e pensando na possibilidade de um outro projeto de educação, estamos em total acordo com a proposta do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) e seu grupo de trabalho da reforma do Ensino Médio, postulando que:

> Em contrapartida, a proposta elaborada pelo SEPE busca apresentar soluções para esses problemas, promovendo uma matriz curricular que valoriza o equilíbrio entre as áreas do conhecimento e entre as séries do Ensino Médio. O objetivo do SEPE é garantir que todas as áreas – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens – tenham a devida carga horária e que esse tempo seja distribuído de forma constante e equilibrada ao longo dos três anos de escolaridade dos estudantes. A proposta do SEPE defende todas as 13 disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira (Inglês), Língua Estrangeira (Espanhol ou Francês), Artes e Educação Física) com no mínimo dois tempos em todas as séries do Ensino Médio Regular, assegurando uma formação ampla e diversificada. Além disso, o sindicato propõe uma distribuição equilibrada das cargas horárias entre as séries, de forma que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira contínua e sem lacunas, permitindo aos estudantes consolidarem o conhecimento de forma progressiva. Dessa maneira, os estudantes recebem uma educação mais completa, garantindo a preparação adequada para os desafios do mercado de trabalho, do exercício da cidadania de forma crítica, bem como para se prepararem para os processos seletivos do ensino superior (SEPE, 2024, p. 10)

Em nosso entendimento, acreditamos que a análise da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e seu processo de construção dará conta do objetivo central deste capítulo, que é o de compreender os movimentos econômicos, políticos, sociais e culturais que estão no pano de fundo e influenciaram o atual modelo de educação pública e que aparecem nas leis nº 13.415/2017(Brasil, 2017) e nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). O que queremos dizer é que as principais diferenças, importantes para esta pesquisa, já foram apontadas acima e que o pano de fundo sob o qual ambas foram pensadas é o mesmo. Antes, porém, mesmo nos atendo à primeira versão ao longo do texto, faremos referência ao segundo texto, quando necessário.

Nosso objetivo neste tópico foi demostrar como o processo de neoliberalização se encontra na materialidade do documento. Acreditamos ser essencial esse exercício no sentido de radicalizar, ou seja, de chegar à raiz, à essência daquilo que verdadeiramente é proposto pela reforma.

A partir da compreensão dessa essência, de sua radicalidade histórica e social, cremos que, devido a essa condição não determinista, mas condicionada, podemos propor a transformação. Foi o que buscamos trazer no tópico a seguir com base em bell hooks e Paulo Freire.

Pensando com hooks e Freire para além do neoliberalismo escolar no Brasil

Como já foi dito anteriormente, o interesse burguês pela educação não é uma novidade, mas, na atualidade, ganhou expressões mais complexas e dinâmicas devido ao estágio do capitalismo contemporâneo. Foi isso que buscamos evidenciar neste texto: como o grau de expansão capitalista e suas metamorfoses, chegando à atual configuração neoliberal, estrategicamente projetou um modelo educacional em conformidade com seus ideais.

Nesse sentido, a escola, enquanto uma das instituições de promoção ideológica, ganha centralidade, a qual visa promover o convencimento do projeto para a sociedade daqueles que detêm o poder, buscando dar legitimidade social ao projeto burguês educacional.

Quando voltamos nosso pensamento para a instituição escolar e sua relação direta com diferentes tempos históricos, podemos perceber que cada época, com diferentes contextos econômicos, culturais e sociais, determina objetivos ora mais claros, ora mais sutis para a formação daqueles/as que a frequentam. Em outras palavras, Laval (2019) observa que a escola teve

> [...] um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações. da escola. No entanto, a evolução da escola não pode ser vista como um movimento linear. Desde o século XVI, afirmou-se uma concepção utilitarista da educação que alimentou continuamente a crítica aos sistemas escolares estabelecidos. Com o surgimento de urna sociedade menos religiosa e mais técnica e científica, menos tradicional e mais produtiva, as formas e os conteúdos escolares herdados do passado foram contestados pouco a pouco. O próprio saber passou por uma grande transformação quando começou a ser visto corno ferramenta capaz de "resolver problemas" (p. 32-33).

Durante todo o texto, nosso objetivo foi apontar que as transformações no modo de produção capitalista invariavelmente exigiram um novo tipo de trabalhador. Sendo assim, o processo de neoliberalização, para dar conta de formar um novo agente social, vem transformando a sociedade, estabelecendo como referência para as relações socais o princípio da concorrência. Em outras palavras, o processo de neoliberalização transforma as relações entre os indivíduos, entendidos como empresas, criando um clima concorrencial e de disputa, para fazer com que os agentes aceitem e se submetam a esse processo, julgando que medidas no sentido do convencimento são necessárias, o que nos leva, como explicamos no início do texto, à instituição escolar e sua reforma.

Entretanto, aqui nesta tese, acreditamos que, pelo mesmo motivo de a escola ser uma instituição que busca promover uma forma de pensar condizente com os objetivos da classe dirigente, também é possível vislumbrar, por outro lado, o seu potencial de transformação. Diante disso, consideramos que os professores e professoras, conscientes dos determinantes e condicionantes sociais que mantêm relação direta com a tarefa de educar numa sociedade de classes, possuem certo grau de autonomia. Sobre isso, hooks (2019, p. 272, grifo nosso), ao enunciar a sua proposta pedagógica, diz que "O compromisso com a pedagogia engajada leva em seu bojo a disposição a ser responsável, **não a fingir que os professores não têm poder para mudar a direção da vida de seus alunos**".

Diante disso, podemos crer que, assim como a escola pode servir à manutenção do *status quo*, ela também pode ser o local da construção da contra-hegemonia, ou seja, uma instituição que construa juntamente com os estudantes, especialmente a partir do momento em que os educadores assumam a sua tarefa política com clareza de princípios e com organicidade em torno dos interesses democráticos de transformação social. Professores e professoras conscientes das relações existentes entre educação e vida material, consciência construída no curso de sua ação social e pelas relações materiais de vida, acreditam que a base de uma educação libertadora é a compreensão dessas relações.

> Não há dúvida nenhuma de que as condições materiais, a infraestrutura condiciona a consciência que vai se gerando historicamente, inclusive dentro da própria classe. Mas essa consciência, gerada a partir de condições infraestruturais, tem a possibilidade de se voltar sobre seu próprio condicionante e se conhecer como condicionada (Gadotti, 1996, p. 63).

Diante da posição que assumimos neste texto em relação à Educação, buscamos, neste tópico, com os suportes teóricos de bell hooks e Paulo Freire, tecer críticas à reforma do Novo Ensino Médio, sem perder, porém, de vista o tempo-espaço no qual estamos inseridos. Sobre isso, concordamos com o que enuncia Lino e Arruda (2021):

> Sabemos que as forças internas, que hoje atuam contra a democratização da educação, apesar de guardarem alguma similaridade com as identificadas por Paulo Freire, nos anos 1960, apresentam uma composição mais ampla que as pretéritas e o cenário também apresenta uma maior complexidade, pois se espraiam para diversos setores econômicos e culturais da sociedade hodierna. Contudo, apesar da diversidade de seus interesses econômicos, os setores que orquestraram o Golpe de 2016 e asseguraram o resultado eleitoral de 2018 parecem ter como ponto de convergência a negação da oferta de uma educação básica pública, gratuita, obrigatória e de qualidade para os de baixo. Assim, ontem, como hoje, sob novas bases, a luta por uma educação emancipadora, pela transformação da escola básica pública em uma escola básica pública popular, ainda persiste, como poderemos verificar a partir do exame das políticas públicas de educação, que vêm sendo implementadas, em movimento retroativo e excludente, desde o Golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 (p. 745).

A reforma educacional pelo olhar de bell hooks e a questão da juventude negra brasileira em idade escolar

A partir de bell hooks, não obstante suas críticas ao modelo educacional de Ensino Superior estadunidense, reiteramos, para não cometer erro de método, que ela "[...] é enfática ao afirmar que o ensino, **em seus diversos níveis**, tem sido moldado pela política patriarcal imperialista, capitalista e supremacista branca. [...]" Marinho (2022, p. 01, grifo nosso). Sendo assim, considerando o contexto da educação básica brasileira que descrevemos nas páginas anteriores, buscamos, sob a perspectiva de bell hooks, pensar a reforma que está em curso considerando a realidade de nosso país. Antes de qualquer problematização, a título de método de compreensão da nossa complexa e contraditória realidade, é imprescindível contextualizar com alguns dados a situação da juventude negra no âmbito da educação escolar básica, relacionando-as com o texto da reforma.

Para isso, iniciaremos com um ponto da reforma, para nós fundamental, que, em nosso entendimento, coloca a juventude negra em situação de vulnerabilidade social. Em seu Artigo 35-B, inciso 4, a lei diz que:

> § 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:
> I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;
> II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e
> III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis (Brasil, 2017, s/p).

Naquilo que está legislado, os/as estudantes poderão optar por fazer cursos e estágios, entre outros, como forma de aproveitamento de carga horária. Entretanto, sabemos que, na idade em que se encontram muitos/as dos/das estudantes do Ensino Médio, sobretudo para diversas famílias pobres, é um fato indubitável que eles contribuem de forma significativa com as custas do lar. Sendo assim, em nosso entendimento, esse incentivo ao trabalho precoce gera a evasão escolar, especialmente a da juventude negra.

Tabela 1. Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	9,0	100,0
Sexo		
Homem	5,2	58,1
Mulher	3,8	41,9
Cor ou raça		
Branca	2,5	27,4
Preta ou parda	6,4	71,6

Fonte: IBGE (2024)

Como apontam os dados do IBGE (2024) [12], 71,6% das pessoas pretas ou pardas abandonaram o Ensino Médio. Em comparação com a população branca, houve 27,4% de abandono. Segundo a pesquisa, entre os principais motivos, encontramos o trabalho, em segundo lugar o desinteresse na escola, em terceiro a gravidez e, por último, o cuidado do lar e de outras pessoas, que, em nosso entendimento, se enquadra no trabalho não remunerado (IBGE, 2024).

Os dados constantes na Tabela 1 só confirmam algo absolutamente irrefutável: que a população negra historicamente é a que está mais distante do acesso à educação; e, mesmo quando goza desse direito, é aquela que passa o menor tempo médio matriculada nas escolas e possui menor frequência líquida, segundo aponta a PNAD Contínua 2023 (IBGE, 2024):

[12] Citamos os dados de 2023 por ser o ano posterior a implantação da reforma. Sendo assim, acreditamos que, nesse primeiro ano, somando-se ao período pandêmico, o grau de impacto da reforma pode ter sido maior, mas também compreendemos que são necessárias atualizações sobre esses dados, o que não veio a ser objetivo desta pesquisa em face do que explicamos acima.

> Com relação à cor ou raça, 61,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 48,3%, uma diferença de 13,5 p. p. entre os dois grupos analisados. Em 2023, essa diferença foi menor – era de 13,7 p. p. em 2022 –, porém se manteve em um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas para esses grupos (p. 3).
>
> Com relação à cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável, registrando-se 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 9,2 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos, que reduziu pouco desde 2016, quando era de 2,0 anos de diferença (p. 4).
>
> No tocante à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 80,5% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 71,5% (p. 7).

Diante desses dados e face aos objetivos que estão por trás da proposta da reforma, não hesitamos em dizer que a população negra será a que mais sofrerá. Sua vida material já se encontra precarizada em ocupações destinadas prioritariamente à prestação de serviços, ou seja, em locais onde o grau de escolarização não faz grande diferença. O que se espera desse/a trabalhador/a negro/a são aquelas competências de adaptação à realidade de sua ocupação, isto é, adaptação aos imprevistos que a flexibilidade e a instabilidade do seu campo de trabalho impõem. O que queremos marcar aqui é que invariavelmente a classe trabalhadora irá sofrer com a reforma, processo que se acirra na dialética entre educação e produção da vida material, e que, sem sombra de dúvida, conforme mostram os dados oficiais, será mais sentido pela população negra.

Dentro desse projeto de educação neoliberal, que atinge em cheio a população negra, julgamos ganhar destaque o pensamento de bell hooks e sua pedagogia engajada quando tecemos críticas à reforma. Com efeito, em sentido contrário aos objetivos de um modelo de educação que busca a conformidade, a escritora nos postula que a educação, especialmente para a população negra, deve ser aquela que os/as inscreva no centro do processo, reconhecendo e valorizando sua cultura e confrontando seus projetos de vida com um modelo educativo que busque a leitura da realidade de forma crítica.

Além disso, valendo-nos desse processo de educar, conforme anota Hooks (2020), "rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é algo particular, individualista e competitivo" (p. 81). Ou seja, exatamente contrário a tudo aquilo que o modelo neoliberal propõe: educar para a competição, para o isolamento, para a perda total do sentido de comunhão entre seus fragmentos de classe.

Outro ponto da reforma que nos remete a bell hooks e a sua proposta de pedagogia com engajamento crítico diz respeito aos itinerários formativos e sua relação com aquilo que o texto chama de projeto de vida.

> § 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024, s/p).

Vale lembrar que, como já apontamos em outra passagem do texto, uma das justificativas que levaram à reforma do Ensino Médio tem relação direta com o discurso que põe em xeque essa etapa da educação básica no que tange à sua qualidade. Essa tese da má qualidade teve por base

as avaliações em grande escala, que, como sabemos, são propostas avaliativas de cunho privatistas e com intenções claras de minar a educação pública, de pôr sob suspeita o trabalho docente e, principalmente, de tentar construir uma proposta de suposta liberdade de aprender por parte dos/das estudantes.

Sobre a questão da liberdade de aprender, a reforma, por meio dos itinerários formativos, coloca, suposta e abstratamente, à disposição dos/as estudantes um leque de possibilidades. Entretanto, como nos apontam as pesquisas (Pereira, 2023), a proposta desses itinerários está distante de promover a liberdade de escolha e a construção de seu projeto de vida por parte dos/das estudantes da rede pública. "Esse discurso ignora a desigualdade e as diferentes condições de vida dos estudantes, além das desigualdades que o próprio sistema escolar brasileiro possui" (Pereira, 2023, p. 138-139).

Nesse enganoso discurso de liberdade de escolha, compromete-se a escolarização dos/das estudantes, sobretudo, conforme diz Hooks (2017), quando entende que há uma distribuição desigual em termos de conhecimentos, o que possui relação direta com a condição de classe. Diante disso, pela distribuição de uma carga horária significativa que foi disponibilizada a esses itinerários[13] e por uma redução na Formação geral básica, percebemos que há uma distribuição absolutamente desigual de conhecimento, já que, no formato da lei, este se torna algo secundário quando se priorizam o aprendizado de competências. Atendo-nos a esses dados, concordamos plenamente com Hooks (2017): há uma perversa e desigual distribuição dos saberes socialmente construídos.

Em se tratando da pedagogia engajada, podemos perceber que há um choque de perspectivas entre a reforma e essa pedagogia. Aquela busca a formação de competências práticas, a capacitação para determinada tarefa; já a pedagogia engajada, nas palavras de autora, "[...] não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos (Hooks, 2017, p. 35). "A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos capazes de participar inteiramente da produção de ideias" (Hooks, 2020, p. 81). Ou seja, aquilo que está proposto na reforma educacional, além de somente buscar a capacitação dos/das estudantes, acaba por reforçar, citando mais uma vez hooks (2017), "[...] a ideia de uma cisão entre a teoria e a prática [...] perpetuando assim condições que reforçam nossa exploração e repressão coletivas" (p. 95).

Dessa forma, mesmo com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que veio alterar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ainda há uma grande brecha para o desenvolvimento de componentes curriculares desconectados da realidade dos/das estudantes e que não contribuem para um processo educativo que, segundo hooks, tenha como objetivo [...] "capacitar estudantes para pensar criticamente" (2020, p. 33). Além disso, com o esvaziamento de conteúdos que possibilitem a abstração e a reflexão crítica sobre a realidade, perde-se o sentido do pensamento crítico, "[...] o anseio de saber – por compreender o funcionamento da vida" (Hooks, 2020, p. 31).

Esse conhecimento sobre o funcionamento da vida só é possível por meio de um processo educativo que privilegia, quando pensamos em bell hooks, uma pedagogia engajada, uma forma de educar que promova uma sala de aula onde os/as estudantes, sobretudo os/as estudantes negros/as, tenham a possibilidade de reflexão, compreensão e construção de ferramentas de superação desse quadro cuja base se encontra em um modelo econômico pautado na concorrência e na desigualdade social. Nas palavras de Hooks (2020):

[13] Na Lei nº 13.415/2017, as 3000 horas eram distribuídas da seguinte forma: 1800 para formação geral básica (FGB) e 1200 para os itinerários formativos (IFs). Sendo para a 1ª série 800 FGB e 200 IFs; 2ª série 600 FGB e 400 Its; e 3ª série 400 FGB e 600 IFs. Já na Lei nº 14.945/2024, a FGB sobe para o mínimo de 2400 horas e os IFs vão para o mínimo de 600 horas (Brasil, 2017).

> Nós que ficamos, que continuamos a trabalhar na educação para a prática da liberdade, assistimos em primeira mão aos modos como a educação democrática está sendo enfraquecida, à medida que os interesses dos grandes negócios e do capitalismo corporativo incentivam os estudantes a olhar para a educação somente por meio de alcançar sucesso material. Esse pensamento torna a aquisição de informações [ou competências socioemocinais] mais importante que a obtenção de conhecimentos ou o aprendizado do conhecimento crítico (p. 43).

Até o momento, buscamos falar sobre os impactos da reforma na vida da juventude negra, em específico, do estudante de Ensino Médio, dialogando com a pedagogia engajada de bell hooks. Tais impactos dificultam a produção da vida material desse fragmento de classe. Em outras palavras, pela reforma em curso, os estudantes negros serão, como apontamos, os que vão ser fortemente impactados.

A reforma educacional pelo olhar de Paulo Freire e a questão da educação contra a emancipação humana

> A articulação entre os diferentes saberes é pressuposto fundamental para uma prática pedagógica freireana. Não há saber mais ou saber menos, já nos ensinava Paulo Freire. E isso deve nos servir também para construirmos qualquer política educacional. Não foi o caso do malfadado Novo Ensino Médio (NEM), fruto de uma Medida Provisória imposta por um governo golpista e sem legitimidade como foi o de Michel Temer (Araujo, 2023, s/p).

Iniciamos este tópico sobre o olhar de Paulo Freire e a questão da educação contra a emancipação com a citação de Araújo (2023). Essa reflexão nos aponta resumidamente um caminho para pensarmos sobre a pedagogia de Paulo Freire e a reforma educacional que estamos abordando.

Paulo Freire e sua condição existencial o fizeram pensar na Educação enquanto um processo de libertação que se vale de um método de ensino que se contrapôs aos modelos de transmissão de mão única de formas de conhecimentos descontextualizados da realidade dos/das estudantes – em outras palavras, que não tem como ponto de partida a realidade concreta dos/das educandos. Paulo Freire, em diversas obras e momentos de sua trajetória de vida, colocou-se totalmente contrário a um tipo de ensino que era pautado no depósito de informações, o que, para ele, somente servia aos interesses dos grupos hegemônicos, para ocultar e desmobilizar a capacidade ontológica dos agentes sociais, que, de forma crítica e reflexiva, pudessem enxergar a realidade e nela intervir.

A partir desse modelo, por ele chamado de bancário, buscamos problematizar a reforma do Ensino Médio público. Nesse intuito, identificamos na reforma importantes elementos metodológicos de educar que se colocam em oposição a uma educação para a coletividade, a liberdade e a emancipação.

A respeito da reforma e a sua forma de considerar o conhecimento como algo estático e desconectado da realidade social, cultural e econômica dos/das estudantes, concordamos com Jesus (2024) quando observa que

> Diante dessa conjuntura, muitas foram as produções, dentro e fora dos circuitos acadêmicos, a respeito de políticas centralizadoras e estandardizadas que dificultam a concretização de ações emancipatórias, ao propalar a ideia de que o currículo pode resolver questões estruturais que acentuam as desigualdades e injustiças ocasionadas pelo sistema capitalista num país tão diverso como o Brasil (p. 9).

Julgamos necessário aqui marcar uma posição em conformidade com aquilo que Paulo Freire compreende por educação libertadora. Para nós, educar para a liberdade pressupõe uma relação entre educando e conhecimento que supere a mera transferência de informações. Para que a educação seja libertadora, há de haver uma relação entre aquele que aprende e quem ensina, em que o segundo parte do conhecimento do primeiro e, a partir desse conhecimento, em tese, ancorado em perspectivas não científicas, em outras palavras, no senso comum, busque organizá-lo, aprofundando-o e ampliando-o. Sobre isso, Freire (2021) nos aponta que

> [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do "saber de experiência feito" para superá-la não é ficar nele (p. 98).

Nesse caminho da transformação do conhecimento imediato em científico, há todo um processo de construção que busca desvendar os mecanismos de opressão, ou seja, que busca apresentar os fenômenos para além de suas aparências. Essa nova relação com o conhecimento permite aos/às educandos/as perceberem sua condição histórica e, a partir dessa constatação, identifica-se que aquilo que era dito como natural (o processo de opressão) é uma construção ideológica que retira o aspecto histórico, dinâmico, complexo e contraditório da realidade, que busca retirar dos agentes socais sua condição histórica de coletividade e comunidade.

Essa posição é nosso ponto de partida para problematizar a reforma educacional e a ideia defendida pela nova forma de ensinar, em que há uma ênfase na liberdade de aprender. Em nosso entendimento, porém, ela não possui qualquer relação com a ideia freiriana que apresentamos nas linhas acima, mas sim com o programa político e ideológico Neoliberal. Conforme enuncia Harvey (2011):

> Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento. As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como "os valores centrais da civilização". Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideais bem convincentes e sedutores. Esses valores, sustentavam essas figuras, estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos (p. 15).

Numa perspectiva educacional neoliberal, essa ênfase nas liberdades individuais carrega em si o programa intelectual (conjunto de ideias), em que o direito à livre escolha passa a sensação de democracia e justiça, quando, na realidade, busca camuflar o caráter individualista e anticoletivista do programa neoliberal. A respeito dessa forma de ver o mundo de forma não coletiva, Freire (2018) nos mostra que a verdadeira liberdade seria aquela que

> [...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a forca e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro [...] (p. 118-119).

Além disso, quando pensamos exclusivamente na educação enquanto processo de emancipação, essa ênfase na liberdade de aprender, em nosso entendimento, coloca os/as educandos/as com total responsabilidade por todo o processo de busca do conhecimento. Dessa forma, esvazia-se a função do educador, da escola e, em especial, faz com que ela se torne um modelo de subserviência. Sobre essa questão, França e Freitas (2024) nos apontam que

> Para Paulo Freire, temos a capacidade de transformar quando conscientes disto. Essa conscientização é construída a partir da educação, quando desenvolve seu potencial transformador, quando ofertada como prática para liberdade, como um ato político. Entretanto, conscientizar a população é possibilitar mudanças no teatro social. Possibilidade que não é bem-vista pelos que dominam, por isso usam sua posição para alienar e assim controlar a massa, defendendo a neutralidade na educação, como se alfabetizar fosse apenas ler, escrever e aprender as quatros operações matemáticas, ou seja, adquirir habilidades que auxiliem na realização de necessidades básicas. Nessa perspectiva, a educação é apenas um meio para a ascensão social, com a função de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho ou à formação de mão de obra para a sobrevivência. Entretanto, este tipo de educação tem seu currículo construído a partir das culturas dominantes, de modo que esta classe tem privilégio em relação ao conhecimento ensinado por fazer parte de sua cultura, facilitando assim a internalização e apropriação do saber em questão, dificultando a tão sonhada ascensão social dos "dominados" (p. 16).

Portanto, a questão da liberdade defendida pela reforma não faz parte da perspectiva epistemológica de Paulo Freire, mas sim do cenário neoliberal, no qual, na suposta garantia das liberdades individuais, busca-se construir uma ideologia avessa a qualquer prática coletiva. Não é à toa que a lógica neoliberal defende com afinco a questão de a escola ser a instituição da formação de capital humano numa perspectiva individualista. Logo, para se fazer cumprir esse objetivo, o projeto de vida é algo essencial na construção do pensamento isolado e concorrencial, afastando-se da ideia de justiça social e dos princípios plenamente democráticos. "Os neoliberais tendem a desconfiar da democracia, sempre dando prioridade absoluta à liberdade [...]" (Escalante Gonzalbo, 2015, s/p). Já para nós o conceito de liberdade se aproxima da justiça social, que deve caminhar para a igualdade.

Ao ser capturada pelo neoliberalismo, essa forma de pensar a liberdade esconde os condicionantes sociais da desigualdade social. Tal estratagema leva invariavelmente a uma ampliação do abismo social gerado pela não distribuição e produção das riquezas e, principalmente, coloca os/as agentes numa posição de alienação. Aqui, identificamos, segundo Freire (2018), "uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, a sua capacidade de decidir" (p. 60).

Colocada essa questão da liberdade proposta pela reforma, avançamos nossa problematização naquilo que acreditamos ser o foco para manutenção do *status quo* e que tem relação direta com a questão do trabalho e educação quando pensamos nas relações entre opressores, oprimidos e educação de qualidade socialmente referenciada.

Quando se avalia a relação entre competências e conhecimentos considerando a pedagogia freiriana, encontramos elementos que nos colocam distantes das competências e próximos dos conhecimentos socialmente construídos, sobretudo daqueles que possuem como ponto de partida a realidade material discente. Um processo educativo que tenha relevância social deve ser aquele que é planejado junto aos/às discentes, que os/as coloque em situações de aprendizagem planejadas e sistematizadas objetivando a compreensão da realidade na qual estão inseridos/as, ou seja, nesse modo de ensinar, educação e política são elementos indissociáveis.

Pelo método da pedagogia das competências, torna-se cada vez mais distante a ênfase na compreensão da realidade. Prevalece aqui a flexibilidade de formas de enxergar o conhecimento como algo meramente técnico, pragmático, repolitizado[14] e voltado exclusivamente para um fim em si mesmo, dentro de um estágio do capitalismo que avança, como acontece no mundo do trabalho, em formas de ocupação flexíveis, sem ou com quase nenhum direito historicamente conquistado. Por sua vez, ao considerarmos a realidade brasileira[15], entendemos que essa proposta educativa caminha para uma direção na qual o espírito empreendedor é a tábua de salvação para o crescente desemprego e pauperização da classe trabalhadora.

Na reforma educacional, podemos dizer que não há qualquer neutralidade na normativa à adoção de novas técnicas voltadas para competências, longe de ser algo que vá melhorar a qualidade educacional, sobretudo quando a relacionamos com o tempo histórico em que se encontra o estágio neoliberal do capitalismo. O que identificamos são calibragens a favor de determinados grupos hegemônicos na busca pela manutenção de sua posição social.

Para nós, essa reforma proposta é a materialização para a classe trabalhadora das novas formas de precarização que o mundo do trabalho gera. Portanto, educar a juventude brasileira, prepará-la para essa nova fase histórica, é algo necessário ao capital. Então, longe de ser algo apolítico e desinteressado, Freire (1981) diz que "é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra" (p. 32). Além disso, também achamos importante o que diz Freire (1989) em outra passagem de sua obra:

> Na medida em que compreendemos a educação de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas do outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia ou o seu desvelamento pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato ela está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (p. 16).

Até aqui, mostramos que a reforma educacional para o Ensino Médio é danosa à juventude brasileira se concebemos um processo educativo com pressupostos freirianos. Entretanto, nesta tese, não estamos presos a ideias fatalistas e deterministas, ou seja, não acreditamos que, mesmo diante desse ataque neoliberal à educação, os agentes socais vão assinar um contrato coletivo com esse estágio do capital e vão aceitá-lo sem consentimento. Acreditamos que a mediação da realidade objetiva dentro do contexto escolar é algo que acontece a todo momento quando pensamos nos docentes enquanto agentes socais reflexivos, críticos e que não aceitam de forma passiva as políticas de desmonte da escola, do ensino e da profissão.

Por fim, seguindo o método adotado por nós para este texto, é importante situar os trabalhos – tanto o de Paulo Freire quanto o de bell hooks – naquilo que julgamos essencial para as críticas que fizemos ao longo do texto. Em primeiro lugar, confirmamos que a autora e o autor escolhidos possuem posições em comum quando pensamos na educação enquanto processo de emancipação. Entretanto, quando trazemos uma mulher negra para este texto, não podemos deixar de criticar o quanto o Novo Ensino Médio (NEM) é extremante prejudicial a grupos historicamente vulneráveis – em nosso caso, aos jovens negros que estão no Ensino Médio público.

[14] Utilizamos o termo repolitizado por não acreditar em uma educação neutra. "Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra" (Freire, 2021, p. 33).

[15] Dentro da distribuição no mundo do trabalho, considerando que estamos na sua periferia, julgamos que grande parte dos empregos formais são precários, tendo em vista a extensa jornada de trabalho, a periodicidade com que se trabalha, as distâncias entre local de trabalho e residência, além das baixas remunerações. Dentro desse contexto, pensar de forma empreendedora é o caminho para a maior parte da população, o que, em nosso entendimento, contribui ainda mais para a ofuscação da realidade.

Os trabalhos de Paulo Freire e bell hooks, no que dizem respeito à educação, partem do ponto em comum no qual ambos são contrários às formas de ensino baseadas na exposição mecânica, fria e ostensiva dos professores, assim como na repetição automatizada, sem qualquer questionamento por parte dos estudantes, isto é, aquele tipo de educação chamada de bancária por Paulo Freire. Tanto para hooks, quanto para Freire, esse modelo de educação deixa os estudantes na condição de meros espectadores do mundo, um mundo construído às custas de sua mão de obra, mas do qual, em relação aos processos decisórios e de escolha de sua vida material, não são participantes. Ambos são contrários a um modelo de educação burguês, pautado na subserviência, no castigo, no apagamento de qualquer possibilidade de transformação social via educação e, em particular no caso de bell hooks, uma educação racista, sexista e de apagamento e esquecimento das diversas culturas.

Nesse ponto, cabe reforçar quando pensamos a educação bancária sob a perspectiva da lógica Neoliberal. A concepção de hooks e Freire rechaça o método pragmático da memorização, do depósito de informações que posteriormente seriam 'sacadas', como numa espécie de caixa de banco, pelo professor, não havendo qualquer possibilidade de escolha do estudante nem respeito a seus conhecimentos prévios, muito menos um confronto entre esse conhecimento prévio e o projeto de educação que se desejava, tudo isso, quando consideramos o projeto de educação na perceptiva Neoliberal. O sentido dessa nova proposta, com fortes traços neoliberais, está na lógica de que os estudantes sejam os donos de seu processo de aprendizagem, ou seja, sejam os responsáveis por suas escolhas e por seu projeto de vida. Para isso, é necessário investimento pessoal em seu capital humano, ou seja, é necessário empreender para melhorar suas competências e habilidades.

Quando consideramos o tempo histórico, nota-se que a diferença está exatamente no modelo de Educação a ser oferecido pelo projeto neoliberal. Antes, havia um modelo que não concentrava suas forças na tentativa do consenso mediante a construção de subjetividades, mas sim no domínio dos corpos produtivos, do corpo fabril. Agora, o que podemos observar é uma tentativa de "gestão das mentes" pela ideologia Neoliberal, ou, segundo anotam Dardot e Laval (2016),

> A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de "sujeito empresarial", "sujeito neoliberal" ou, simplesmente, neossujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do "fator humano" que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo (p. 327).

E é a partir dessa forma de se pensar a educação escolar que compreendemos a construção da Lei nº13.415/2017 (Brasil, 2017). É sobre essa construção que fizemos nossas críticas e apontamos possibilidades para além desse modelo que, em nosso entendimento, reduz a escola a uma empresa que busca produzir subjetividades adaptáveis a um processo de vida material cada vez mais precário e, podemos dizer, por mais ambíguo que possa parecer, uma vida para a morte.

Entretanto, por acreditarmos em algo diferente, por não aceitarmos essa ideia de captura de todas as mentes, num pacto consensual de alienação, tratamos de problematizar a reforma apontando caminhos que possam construir uma nova perspectiva. Dessa forma, aspiramos

a que a liberdade seja efetivamente compreendida e exercitada naquilo que compreendemos como um valor de ordem individual e universal, que difere bastante da ideia abstrata de liberdade proposta pelo neoliberalismo, segundo a qual a liberdade se encontra na livre venda de sua força de trabalho, seja sob quaisquer condições, liberdade para ter escolhas individuais e não coletivas, liberdade pautada na unidade do indivíduo e não na universalidade e coletividade. Sobre isso, destacamos a citação de Santos e Araujo (2020) quando adverte que a liberdade

> [...] se constitui na processualidade histórica, acompanhada pelos potenciais distanciamentos das barreiras naturais nos quais os homens, tornados seres sociais, criam as possibilidades para a realização do indivíduo no social e do social no indivíduo. Enquanto tal, a conquista da liberdade pode explicitar-se, por sua vez, apenas se acompanhada de determinações que impliquem o compromisso do indivíduo com o coletivo e, deste, com o indivíduo, sem o que a emancipação humana não pode avançar para além de um desejo egoísta [...] Destaque-se, por fim, que a liberdade não é um ato de pensamento, e sim, prático, mediante o qual constroem-se as condições para a superação da sociedade de classes e o efetivo exercício da fruição humana (p. 56).

Diante dessa citação, acreditamos que a busca pela verdadeira liberdade não passa pela atual reforma do Ensino Médio, muito menos pela proposta de liberdade de escolha que ela implica. Conforme já se disse anteriormente, essa forma de liberdade é abstrata e não algo concreto, estando relacionada à vida material dos/das estudantes, o que reforça o seu potencial de projeto burguês.

Considerações finais

Retomando os objetivos deste texto, cabe salientar que criticar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e sua nova versão com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) apontando o atual estágio capitalista em sua fase de neoliberalização foi nosso esforço. Também trouxemos elementos indicando que ambas as leis foram construídas segundo preceitos neoliberais e mostramos os reais interesses dessa forma de política sobre a Educação Pública brasileira. Identificamos ainda que um processo educativo dentro de um receituário neoliberal promove a formação de trabalhadores que podem aceitar de forma menos resistente as novas formas de exploração do estágio atual do capital.

Também foi nosso objetivo aqui confrontar a Pedagogia Engajada e a Pedagogia Libertadora com a reforma educacional da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e sua atualização com a Lei nº 14.945/2024. Mediante essa confrontação, procuramos identificar e problematizar os impactos da reforma na vida material da juventude brasileira que frequenta o Ensino Médio público, em especial, da juventude negra.

Chegamos à conclusão de que a reforma em destaque, quando analisada a partir dos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire e bell hooks, não logra esconder o quanto essa nova proposta de ensino e aprendizagem submete o conjunto dos/as estudantes do Ensino Médio a uma grade curricular na qual os conhecimentos socialmente construídos e referenciados ficam relegados a segundo plano, dando lugar à aprendizagem de competências práticas para se solucionar problema de ordem prática.

Em especial, segundo apontamos aqui, evidencia-se o problema da crise estrutural do desemprego, cuja saída proposta pelo processo de neoliberalização é a adaptação do/da trabalhador/a às adversidades, flutuações e precariedades do novo mundo do trabalho. Indo mais a fundo nesse processo, salientamos que a juventude negra em idade escolar é a que mais vem sofrendo com esse novo modelo, dados esses apresentados ao longo do texto.

Como acreditamos que a transformação só se dá por meio dos agentes sociais organizados, conscientes dos problemas que os atingem e com ferramentas teóricas que contribuam com a mudança, apontamos caminhos possíveis que possam ir além do projeto burguês para a Educação brasileira, principalmente quando esta é concebida enquanto elemento de transformação social. Aqui neste texto acreditamos que um processo educativo como os propostos por Paulo Freire e bell hooks, via educativa que possibilite uma verdadeira apropriação dos conhecimentos e que promova o pensamento crítico, científico e filosófico, poderá ser um contraponto a esse modelo neoliberal de alienação da classe trabalhadora.

Este trabalho pretendeu, ao longo de todo o texto, manter uma coerência lógica com seus objetivos e método. Acreditamos que conseguimos! Mostramos como o processo de neoliberalização, no caso do Brasil, tem interesse na Educação não por um mero acaso, mas por objetivos claros quando consideramos a relação entre educação, vida material e mundo do trabalho.

Além disso, também evidenciamos, em diálogo com bell hooks, como a reforma é algo que afeta diretamente a juventude negra em idade escolar, aprofundando e ampliando a desigualdade social que atinge em cheio esse fragmento de classe. Também, em diálogo com Paulo Freire, realçamos que a ideia de educação proposta pela reforma, astutamente, no sentido de buscar o consenso social, se apodera de termos que, dificilmente, são vistos como negativos, como é o caso da ideia de liberdade de escolha e democratização do ensino.

Da mesma forma, valendo-nos de Paulo Freire, enunciamos que a liberdade da reforma, na verdade, não passa de uma captura, de uma confiscação dos conhecimentos e de uma valorização de competências, o que, como mostrado, tira qualquer relevância social da escola quando a pensamos enquanto uma instituição que defenda os projetos e anseios dos diferentes fragmentos da classe trabalhadora.

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021. DOI: https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733. Disponível em: https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976. Acesso em: 10 nov. 2026.

ALMEIDA, A. V. A "Introdução" dos Grundrisse de 1857: o método de pesquisa marxiano em contraposição às posições "pós-modernistas". **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 10, p. 6-27, out. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39677. Acesso em: 21 ago. 2024.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, H. A educação emancipadora de Paulo Freire não combina com o Novo Ensino Médio. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, Brasília, DF, 5 jul. 2023. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/a-educacao-emancipadora-de-paulo-freire-nao-combina-com-o-novo-ensino-medio-por-heleno-araujo-0056. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta dispositivo ao art. 208 da Constituição Federal, de modo a tornar obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade e ampliar o alcance da educação inclusiva. **Diário da Câmara dos Deputados,** Brasília, DF, v. 198, p. 63047-63048, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2009/emendaconstitucional-59-11-novembro-2009-592136-norma-pl.html. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432/2018: Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 60, 31 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 1 set. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.945, 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

CASTRO, M. R.; GAWRYSZEWSKI, B.; DIAS, C. A. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-25, 2022. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53456. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456. Acesso em: 12 mar. 2025.

CASTRO, N. F.; XAVIER, A. O. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia para manutenção da desigualdade social. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONEDU, 9., 2023, João Pessoa. **Anais** [...]. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID6585_TB2496_09092023124050.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

ESCALANTE GONZALBO, F. **Historia mínima del neoliberalismo**. Madrid: Turner Publicaciones S.L., 2015.

FRANÇA, M. L. C.; FREITAS, M. D. S. Sujeito histórico-cultural: uma análise da educação freireana transformadora. *In:* MEURER, A. C.; ALMEIDA, R. S. (org.). **Reflexões críticas sobre a BNCC**. Recife: Centro Paulo Freire, 2024. p. 13-43. Disponível em: https://centropaulofreire.com.br/wp-content/uploads/2024/04/LivroReflexoesCriticasSobreABNCC.pdf. Acesso em: 1 out. 2026.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981. 149 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 189 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE. P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 333 p.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 315 p.

GADOTTI, M. **A voz do biógrafo brasileiro**: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, M. (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-115. Disponível em: https://www.memorial.paulofreire.org/pdfs/A%20voz%20do%20biografo%20brasileiro%20A%20pratica%20a%20altura%20do%20sonho.pdf. Acesso em: 2 out. 2026.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio?. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, p. 83-106, 2017. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v19i42.4024. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4024. Acesso em: 11 jun. 2025.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, 2017. 283 p.

HOOKS, B. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. 298 p.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019. 175 p.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=39295. Acesso em: 23 abr. 2025.

JESUS, G. L. Apresentação. *In:* MEURER, A. C.; ALMEIDA, R. S. (org.). **Reflexões críticas sobre a BNCC**. Recife: Centro Paulo Freire, 2024. p. 9-12. Disponível em: https://centropaulofreire.com.br/wp-content/uploads/2024/04/LivroReflexoesCriticasSobreABNCC.pdf. Acesso em: 1 out. 2026.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 288 p.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C. C. Paulo Freire e a política educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 2, p. 736-752, 2021. DOI: https://doi.org/10.21573/vol37n22021.113259. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113259. Acesso em: 11 jun. 2025.

MARINHO, C. bell hooks: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade. **Kalágatos**, Fortaleza, v. 19, n. 1, eK22002, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8245. Acesso em: 2 out. 2026.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020.

PEREIRA, N. S. **A reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro (2017-2022)**: a formação dos jovens em fragmentos. 2023. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/29149. Acesso em: 21 jan. 2025.

RAMOS, M. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. **EPSJV/Fiocruz**, 29 set. 2016. Disponível em: https://ihu.unisinos.br/categorias/185-noticias-2016/560605-o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em-educar-esses-proprios-interesses. Acesso em: 2 out. 2026.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação CEE nº 393 de 14 de setembro de 2021**. Adequa procedimentos administrativos nos processos de autorização, credenciamento, recredenciamento e certificação no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio De Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro: CEE, 2021a. Disponível em: https://www.rj.gov.br/cee/sites/default/files/arquivos-paginas/D_2021-393.pdf. Acesso em: 2 out. 2026.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 394, de 13 de dezembro de 2021**. Institui diretrizes para a implantação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio (DOC-RJ), e define princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CEE, 2021b. Disponível em: https://www.rj.gov.br/cee/sites/default/files/arquivos-paginas/D_2021-394.pdf. Acesso em: 2 out. 2026.

ROSSI, W. **Pedagogia do Trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982. 165 p.

SANTOS, A. **Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, 2012.

SANTOS, A.; ARAUJO, F. Marx e a liberdade como questão individual e coletiva. **Novos Rumos**, Marília, v. 57, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.36311/0102-5864.2020.v57n1.06.p47. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/10456/6509. Acesso em 11 jun. 2025.

SCOCUGLIA. A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma**. 7. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. 207 p. Disponível em: https://www.editora.ufpb.br/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138. Acesso em 11 jun. 2025.

SEPE. Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro. **Proposta de matriz curricular para o ensino médio regular**: Corrigir Distorções e Atualizar para a Nova Lei do Ensino Médio (2024), Grupo de Trabalho (GT) da Reforma do Ensino Médio. SEPE-RJ, 2024. Disponível em: https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2024/02/SOBRE-MATRIZ-CURRICULAR_SEEDUC.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

SHIRONA, E. O.; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/%20article/view/9769. Acesso em: 10 abr. 2026.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos, Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. *In*: MEETING OF THE INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL, 2nd., 1993, New Delhi. **Anais [...]**. Brasília, DF: UNESCO Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393. Acesso em: 10 abr. 2026.

UNESCO. CONSED. **Educação para Todos**: O Compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=18bf0ef6-6cf1-437d-a2e0-9b645c0d43a0. Acesso em: 10 abr. 2026.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

COMO CITAR ESTE ARTIGO SEGUNDO AS NORMAS DA REVISTA

ABNT: VICENTE, B. I. Críticas à atual reforma educacional do ensino médio brasileiro a partir da pedagogia de bell hooks e de Paulo Freire. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 28, n. 3, p. e28323650, 2026. DOI: https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n32026.23650. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23650.

APA: Vicente, B. I. Críticas à atual reforma educacional do ensino médio brasileiro a partir da pedagogia de bell hooks e de Paulo Freire. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, *28*(3), e28323650. https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n32026.23650

DADOS DO AUTOR E AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

Bruno Inocencio Vicente – Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor EBTT no departamento de Educação Física do Colégio Pedro II *Campus* Realengo II – Rio de Janeiro/RJ – Brasil. E-mail: bruno.vicente.1@cp2.edu.br.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

BIV - Conceitualização; Curadoria de dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Escrita.

FINANCIAMENTO

O autor declarou não ter havido financiamento externo para a pesquisa que originou este artigo.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

O autor declarou não haver conflito de interesses.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

O autor declarou não haver dados disponíveis em repositórios.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

O autor declarou não ter havido utilização de ferramentas de inteligência artificial generativa na pesquisa e na escrita deste artigo.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Este documento é protegido por Copyright © 2026 pelo Autor.

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons. Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e também para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.

RESPONSABILIDADE PELA PUBLICAÇÃO

Essentia Editora, coordenação subordinada à PROPPIE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da Essentia Editora.