

Como a democracia na escola morre: uma análise dos instrumentos jurídicos associados à educação brasileira (2020-2021)

How democracy at school dies: an analysis of legal instruments associated with Brazilian education (2020-2021)

Cómo muere la democracia en la escuela: un análisis de los instrumentos jurídicos asociados a la educación brasileña (2020-2021)

Laura Fernanda Dias Ribeiro Esposito¹
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Maria de Fátima Vieira²
Universidade Estadual de Montes Claros

Alex Lara Martins³
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Edson Antunes Quaresma⁴
Instituto Federal de Minas Gerais

Resumo: O conjunto de ações autocráticas de um governo eleito democraticamente submeteria as instituições de ensino a processos contrários ao primado democrático. Esta pesquisa bibliográfica e documental objetivou identificar e analisar elementos autocráticos de instrumentos jurídicos publicados entre 2020 e 2021, com impacto na Rede Federal de Educação. Foram adaptados cinco indicadores de ações antidemocráticas para a área da educação, a partir dos quais os instrumentos jurídicos do governo foram analisados. Evidenciou-se, a partir desse trabalho, um conjunto de ações autocráticas do governo que colocam em risco as bases da democracia, mas também a possibilidade de resistir a elas.

Palavras-chave: Autocracia. Neoliberalismo. Ensino Médio Integrado. Rede Federal de Educação.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), auditora interna no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail: laura.ribeiro@ifnmg.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5670935224154599>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8515-5970>.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), professora pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: mariaf.vieira@unimontes.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2763873550024699>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6340-959X>.

³ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail: alex.lara@ifnmg.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7380490977479152>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0579-4933>.

⁴ Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor EBTT do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail: edson.quaresma@ifmg.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1176141467543002>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9450-9753>.

Abstract: The set of autocratic actions carried out by a democratically elected government would subject the Educational Institutions to processes contrary to democratic primacy. We propose bibliographic and documentary research aiming to identify and analyze autocratic elements present in legal instruments published between 2020 and 2021, which had an impact on the Federal Network of Public Education. These legal instruments were analyzed based on five indicators of broader anti-democratic actions, which were adapted to better understand its impact on the education field. The results showed that many actions of the government were autocratic, which put at risk the bases of democracy, but also offers us the chance to resist them.

Keywords: Autocracy. Neoliberalism. Technical High School. Federal Network of Education.

Resumen: El conjunto de acciones autocráticas de un gobierno electo democráticamente puede someter las instituciones de enseñanza a procesos contrarios al primado democrático. Esta investigación bibliográfica y documental tuvo por objetivo identificar y analizar elementos autocráticos de instrumentos jurídicos publicados entre 2020 y 2021, con impacto en la Red Federal de Educación. Se adaptaron cinco indicadores de acciones antidemocráticas para el área de educación, a partir de los cuales los se analizaron los instrumentos jurídicos del gobierno. Se evidenció, con ese trabajo, un conjunto de acciones autocráticas del gobierno que ponen en riesgo las bases de la democracia, e incluso la posibilidad de resistirse a ellas.

Palabras clave: Autocracia. Neoliberalismo. Enseñanza Media Integrada. Red Federal de Educación.

Recebido em: 07 de março de 2022

Aceito em: 03 de junho de 2022

Introdução

A ascensão do neoliberalismo, a partir da década de 1970, acentuou uma contradição irremediável do capitalismo: de um lado, mecanismos de controle produtivo garantiram níveis incomensuráveis de riqueza, renda e capital; por outro lado, houve aumento significativo da desigualdade e da má distribuição dessa riqueza (PIKETTY, 2014). Essa contradição sistêmica teve efeitos em toda ordenação social, inclusive nas instituições educacionais, uma vez que os sistemas de ensino estão imersos na lógica neoliberal de reprodução das desigualdades e de mercantilização das relações humanas. Apesar disso, os espaços escolares também podem ser vistos como lugares de resistência e contestação a essas estruturas deformadoras. Perceber o espaço formal de educação como mecanismo para o conhecimento da história dos projetos de nação desumanizados, mas, especialmente, como locus de construção da crítica aos projetos autoritários e individualistas (como o neoliberal), permite enxergar a importância de instrumentos curriculares que atuem no combate não apenas à ideologia neoliberal, mas aos modelos autoritários de convivência como um todo.

Atuar em prol de um projeto de nação mais inclusivo e igualitário requer, no entanto, o investimento em formação educacional humanista e democrática, capaz de abalar a incredulidade política que se instaurou na sociedade brasileira e elevar o desempenho de uma sociedade crítica e capaz de dialogar. Nesse contexto, a democracia é um fenômeno em construção e, apesar de sua imperfeição, pode aprimorar-se no sentido do alargamento da dimensão política da cidadania e da busca por velhos e novos direitos sociais (SCHWARCZ, 2019).

Considerando a contradição entre o autoritarismo e a democracia, e sustentado pela esperança em uma educação vinculada à última, este artigo busca conhecer o contexto de ações antidemocráticas (autoritárias) que afetam as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPT) e limitam a sua autonomia, sua liberdade e sua capacidade de serem inclusivas e igualitárias. Além disso, tem como objetivo identificar, descrever e analisar alguns elementos autocráticos de legislações publicadas entre 2020 e 2021, durante o governo Bolsonaro, associados à educação do ensino médio integrado aos cursos técnicos. Esse recorte espacial e temático circunscreve-se temporalmente de junho de 2020, quando ocorreu a última transição ministerial, de Abraham Weintraub a Milton Ribeiro, até setembro de 2021.

Na primeira seção, discutimos o movimento pendular dos regimes democráticos e as potenciais ameaças a eles. Nessa direção, as formas como essas ameaças se configuram na contemporaneidade relacionam-se, de certa forma, à renúncia ou à incapacidade do Estado para garantir direitos sociais pactuados, entre os quais o direito à educação, ao mesmo tempo em que os governos cedem, no plano econômico, ao empreendimento neoliberal. Também indicamos como a reestruturação produtiva e as novas políticas tentam dominar os espaços, que buscam neutralizar os bolsões e as ações, potencialmente críticos à ordem neoliberal e autoritária. Por isso, lançamos o olhar para a emergência do neoliberalismo e a visão descentralizada do Estado, cada vez mais desvinculado do seu papel de garantidor das condições dignas de vida previstas na Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, a discussão teórica sobre a reestruturação produtiva e suas implicações na ordenação social, nos modelos de Estado e nos regimes políticos permite estabelecer alguns indicadores de ações governamentais autocráticas, em especial no âmbito educacional. A partir desses indicadores, esperamos descrever, analisar e compreender, na última seção, alguns elementos autocráticos de instrumentos jurídicos publicados entre junho de 2020 e setembro de 2021 associados à Rede EPT.

Democracias: um movimento pendular

Nos últimos cinquenta anos, observou-se a tentativa de implementação de regimes políticos democráticos no mundo. Levitsky e Ziblatt (2018) ilustram-na por ocasião do fim das

ditaduras na América Latina, durante a década de 1980, do colapso do regime soviético, da liberalização de suas repúblicas na década de 1990 e da Primavera Árabe e suas ondas revolucionárias que tomaram o norte da África no início do século XXI. Apesar do crescimento global, a democracia moderna tem apresentado grandes desafios, seja pelas diferentes demandas sociais e estruturas políticas locais, seja pelas contradições entre a democracia representativa e o sistema capitalista neoliberal. Riera (2021) aponta, ainda, para os processos contemporâneos de deterioração de regimes democráticos consolidados, como nos Estados Unidos, e de desdemocratização em países do leste europeu e da América Latina, inclusive no Brasil.

Seja como for, a democracia tem sido aclamada como um sistema societário necessário, mas insuficiente, para que propósitos compartilhados como a civilidade, a liberdade, a cidadania e a equidade possam ser efetivados. Por conseguinte, as diversas formas de se realizar esses propósitos implicam, igualmente, diferentes concepções de democracia. Sobre isso, a lista compilada pela *Economist Intelligence Unit* (2020) reporta cinco critérios para se identificar regimes democráticos, quais sejam; a constância e o pluralismo do processo eleitoral, a defesa das liberdades civis, o bom funcionamento do governo, o nível de participação política e a consolidação da cultura política. De um lado do espectro, a democracia pode ser vista como um regime político em que a soberania é exercida pelo povo, por meio de consultas periódicas em que os desejos da maioria se coadunam aos interesses republicanos e institucionais (RIBEIRO, 2002). De outro lado, a democracia pode ser vista como um sistema em que a ideologia das liberdades individuais é tomada ao extremo, sobrepondo-se aos interesses coletivos. Ao mesmo tempo, interesses corporativos e totalitários manipulam as estruturas e os recursos democráticos e as instituições republicanas. Com isso, ligam-se os extremos pela crença de que os procedimentos para a formação das decisões políticas devem se submeter à maioria da comunidade (BOBBIO, 1998).

Nesse sentido, é possível a ascensão de líderes políticos aparentemente autocráticos, mas cujo discurso expressa a defesa das liberdades individuais. Por isso, a crença nas decisões majoritárias não é suficiente para a manutenção das democracias. Safatle (2015) aponta que os regimes democráticos experimentam ciclos de desorganização cujas causas coincidem com os processos de consolidação, crise e reestruturação do modo de produção capitalista. O autor nos lembra que “a desorganização promovida pelo Capital é a condição para que um princípio geral de equivalência, encarnado na figura da forma-mercadoria, permaneça como uma espécie de axioma intocável” (SAFATLE, 2015, p. 222). Não obstante, o processo de redemocratização pelo qual o Brasil passou nas últimas quatro décadas, por exemplo, esteve umbilicalmente ligado à liberalização e à integração comercial brasileira com a economia global. Exigiu-se do Estado, via constituinte, larga proteção a direitos sociais e individuais

num contexto vindouro em que as diretrizes políticas se subordinaram à disciplina fiscal e à soberania do suposto mercado autorregulado (ANDERSON, 1995).

Já Schwarcz (2019) considera que a democracia havia se consolidado, na opinião pública, como o melhor regime político, cujos valores fundamentais consistem na regulação, distribuição e proteção de direitos. Apesar disso, atualmente vemos crescer a intolerância social no mundo e, notadamente, no Brasil. Além disso, o colapso do sistema partidário pulverizou os blocos ideológicos submetendo os diversos interesses à lógica do compadrio e do conchavo, por exemplo, com a cessão de suporte político em troca da garantia de recursos para as emendas parlamentares. Esse colapso incide sobre a desestabilização do sistema de representação, garantidor da ordenação republicana e responsável pela saúde do próprio regime democrático. Quanto a isso, observa-se uma crescente insatisfação com a democracia ao longo dos últimos anos, atingindo níveis nunca antes vistos, em particular nas democracias desenvolvidas: (FOA *et al.* 2020). Essa insatisfação ajuda a explicar a alta taxa de abstenção nas eleições de 2020 no Brasil, a maior desde a sua redemocratização (BRASIL; TSE, 2020).

Da mesma forma, Avritzer (2019) corrobora a tese de que a democracia brasileira passa por um momento pendular de crise, cuja dinâmica se relaciona a três elementos institucionais: o sistema econômico que privilegia a classe capitalista, a falta de fiscalização do poder judiciário e a falha estatal em garantir os direitos constitucionais. A hipótese do autor é que as pautas midiáticas da corrupção e da violência promoveram uma disjunção entre a opinião pública e o eleitorado, dada a deslegitimação política promovida pelo processo de desinformação das redes sociais. Esse vácuo motivou a regressão democrática e a queda de confiança da opinião pública em relação às instituições guardiãs do regime democrático republicano, como os partidos políticos, a imprensa e o judiciário.

Sob esse enfoque, Levitsky e Ziblatt (2018) identificam que os meios para fazer regredir a democracia não estão mais relacionados a conflitos armados ou ao domínio militar. Os autores consideram que, atualmente, a própria sociedade assente em colocar ditadores no poder, uma vez cativada pelo discurso antissistêmico. Com esse cenário, embora as eleições sejam necessárias para se caracterizar um regime democrático, elas podem ser utilizadas para legitimar regimes autoritários (SCHWARCZ, 2019). Nessa oportunidade, políticos autoritários e *outsiders* buscam respaldo em figurações e alusões permitidas pelo próprio estado democrático de direitos para justificar medidas autoritárias, por exemplo, ao defenderem meios violentos contra uma ameaça externa ou um inimigo político, bem como incitar o fechamento do congresso nacional sob o resguardo suposto da liberdade de expressão.

Levitsky e Ziblatt (2018) desenvolveram, nos seus estudos sobre o retrocesso de regimes democráticos em diversos países do mundo, um conjunto de quatro indicadores

que permitem reconhecer um líder autoritário, ainda que "um político que se enquadre mesmo em apenas um desses critérios é motivo de preocupação" (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 35): 1) Rejeição das regras democráticas do jogo; 2) Negação da legitimidade dos oponentes políticos; 3) Tolerância ou encorajamento à violência; 4) Propensão a restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia.

Esses quatro indicadores que permitem identificar a autocracia dentro da democracia são amplos e variados. Todavia, pela especificidade do sistema educacional, pode ser relevante certo ajuste ao ambiente, também tendo em vista que a educação para todos (incluindo os mais pobres, vale frisar) é um direito estabelecido na Constituição Federal, cujas diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) mantêm forte conexão com a democracia. Não seria estranho observar, notadamente, além dos ataques mais amplos à democracia, aqueles mais restritos, voltados contra o sistema educacional e suas instituições. Portanto, propomos uma adaptação dos indicadores de autocracia para o contexto educacional brasileiro, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Indicadores de comportamento autocrático nas políticas educacionais.

Indicador	Ações autocráticas
1. Rejeição das regras democráticas já estabelecidas no sistema educacional.	Expressam disposição em violar as diretrizes e bases da educação ou seu sentido original. Limitam ou rompem com os princípios pedagógicos em que se fundamentam os sistemas de ensino. Tentam deslegitimar o processo eleitoral de indicação de diretores e reitores das instituições de ensino.
2. Negação da legitimidade das autoridades científicas no âmbito da educação.	Interferem na constituição e no funcionamento de colegiados e retiram a autonomia de conselhos e órgãos de assessoramento. Modificam critérios de composição dos conselhos dos sistemas nacionais de educação. Excluem as autoridades universitárias do processo de construção das políticas públicas educacionais, em favor de aliados políticos.
3. Tolerância ou encorajamento à violência ideológica.	Restringem ou atacam os coletivos sindicais ou de representação. Afirmam que a ideologia de seus rivais, inclusive dos professores, deve ser combatida, pois constitui ameaça ao modo de vida predominante. Atacam referências teóricas consolidadas, responsabilizando-as pelas crises da educação brasileira.
4. Propensão a restringir liberdades e autonomias das instituições de ensino.	Limitam, modificam ou atacam as autonomias didático-científicas, administrativa, financeira e patrimonial das instituições de ensino. Simplificam ou reduzem as dimensões formativas (ética, cultural, estética, científica, técnica, profissional). Centralizam as decisões no âmbito do Ministério da Educação, buscando dominar o sistema educacional.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022), adaptado de LEVITSKY; ZIBLATT (2018).

Os quatro indicadores do Quadro 1 conectam a derrocada da democracia e o sistema educacional: a escola é o palco onde valores são formatados, ou melhor, onde se configuram as identidades e as representações de cidadania. Além disso, o esgotamento da opinião pública em relação ao crescimento da criminalidade, à deterioração da segurança pública, à recessão econômica e à corrupção, por sua vez, pode ceder lugar ao ressentimento e à manifestação direta de valores conservadores, especialmente contra o avanço dos direitos civis de minorias. Combina-se a isso a austeridade fiscal e econômica que permitirá ao Estado desincumbir-se justificadamente de seus encargos sociais, por exemplo, ao estabelecer o teto de gastos públicos, válido, inclusive, para a educação. Capturar o sistema educacional significa reproduzir e preservar, dentro de muros simbólicos das escolas, a continuidade da ordem estabelecida sem impor-lhe resistência nem desenvolver senso crítico e vínculos que permitam a transformação social. Assim, a captura do sistema escolar ocorre por meio das injunções do neoliberalismo, seja pela estipulação de uma cidadania concorrencial, em que os indivíduos se atribuem metas de vida autorreguladas, seja por meio de estratégias de centralização das políticas públicas, privatização do modelo escolar, reavaliação dos materiais didáticos e a proposição de novas tecnologias que incidem sobre a autonomia docente nos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, então, os quatro indicadores adaptados não apreendem, totalmente, o modo pelo qual o neoliberalismo imprime pressão antidemocrática sobre o sistema educacional. Por isso, é necessário aprofundar essa discussão na tentativa de conectar melhor esses elementos.

Neoliberalismo e o Sistema Educacional

Laval (2019) afirma que a análise do sistema educacional neoliberal nos oferece pistas importantes para compreendermos o que é próprio neoliberalismo.

O neoliberalismo não é apenas uma política econômica monetária, não é só austeridade... ele é muito mais do que isso. Trata-se de uma política, uma estratégia mesmo, que visa modificar a sociedade e transformar o “humano” enquanto tal. E transformar como? Procurando transformar justamente os seus valores, transformar as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ou seja, ele difunde um modo de relação capitalista do indivíduo consigo mesmo, fazendo com que cada indivíduo se considere um capital (LAVAL, 2019, p. 1).

Nessa mesma direção, Dardot e Laval (2016) abordam o neoliberalismo como uma nova razão-mundo, isto é, uma nova forma do ser humano ser colocado no mundo, em que se privilegia e se molda o sujeito para a competição e a rivalidade. Esse ideário

atribui centralidade ao mercado, concebido, portanto, como um método de autoformação do sujeito econômico, por meio de um processo autodisciplinador, em que o sujeito aprende a se autoconstruir: “em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

De acordo com Laval (2019), o sistema neoliberal busca exercer domínio sobre o sistema escolar. Eis o lugar de formação de um tipo de subjetividade. No conjunto das ideias neoliberais e das práticas econômicas capitalistas, a escola é o lugar de distribuição de “capital humano”, o qual alimenta o sistema produtivo baseado na propriedade privada e na concorrência generalizada. Com uma intenção estratégica sobre como moldar a sociedade e o homem, as políticas neoliberais buscam tornar a escola “mais eficiente” e “melhorar o seu desempenho”, pois a mensuração da eficiência é o ideal – ou a ideologia de fundo – do neoliberalismo.

Todavia, submeter os sistemas educacionais à lógica do mercado não significa garantir às escolas o melhor desempenho. Em primeiro lugar, a subordinação das políticas educacionais a esse ideário, cuja ordem favorece os interesses privados sobre os interesses coletivos, desestabiliza a dialética entre os objetivos formativos da escola democrática. Quando o sistema educacional é capturado pelos interesses neoliberais, enfatiza-se a formação de pessoas em sua dimensão individual, o desenvolvimento e a apropriação de bens culturais e sociais, em detrimento de sua dimensão social, na qual se pode estabelecer uma ordem social que lhes permitam a realização coletiva do viver bem (PARO, 2007). Desse modo, os efeitos da subordinação das políticas sociais às práticas econômicas e da consequente desestabilização das dimensões formativas, com maior peso para a dimensão individual, limitam o sucesso escolar à hierarquia meritocrática. Tratada como se fosse o modelo de justiça social, a ideologia meritocrática reproduz e legitima desigualdades pré-existentes, ao mesmo tempo em que transforma a escola em um instrumento de preservação de privilégios (SAVIANI, 1999).

Em segundo lugar, os locais que instalaram a lógica concorrencial, em que os pais transformaram-se em sujeitos consumidores responsáveis por investirem nos filhos, tiveram queda do nível de educação no conjunto da população escolar, pois a concorrência produziu segregação e desnivelação entre as escolas, aumentando, conseqüentemente, as desigualdades entre as crianças e as famílias. Laval (2012) alerta para a necessidade de se desenvolver uma nova antropologia desse sujeito econômico, em que as dimensões individualistas do neoliberalismo sejam redescritas e reconstruídas. Nesse processo crítico, serão necessárias

novas "armas teóricas para lutar contra a força das constatações e dos poderes que elas encarnam" (LAVAL, 2012, p. 13), entre as quais acreditamos poder mencionar o modelo da educação profissional proposta pela Rede EPT.

Ramos (2008) reputa que a marca da dualidade educacional do Brasil é resultado das contradições do modo de produção capitalista. Para a autora, "a história da educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade" (RAMOS, 2008, p. 3). No mesmo sentido, Tuppy (2007) considera que ainda vigora a dualidade educacional no país: para ricos, uma escola preparatória para os níveis escolares superiores, e, para pobres, uma escola destinada à qualificação profissional dos menos abastados para uma atividade profissional manual. Trata-se de uma luta entre uma concepção democrática de escola, em que se privilegia a formação autônoma e omnilateral dos indivíduos, e uma concepção disciplinadora, que atribui à escola a função moralizadora de internalização das normas sociais.

Para Ramos (2008), a proposta de ensino médio integrado da Rede EPT orienta-se pela concepção democrática de escola, pois busca proporcionar a compreensão da relação econômica, social e histórica entre essas dimensões da prática social, mediante um currículo que leve a absorção de conceitos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. Nesse sentido, o currículo integrado "organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta" (RAMOS, 2011, p. 776). Além disso, a integração propõe um ensino médio, "como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais" (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308). Também Pacheco (2012) argumenta que considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor da sua realidade, apropria-se dela e pode transformá-la.

Nessa perspectiva, a educação integrada é uma alternativa à proposta neoliberal de educação, permitindo a transformação estrutural da realidade a partir da dinâmica do capitalismo e de sua crítica. Essa proposta real de uma educação democrática considera a formação de sujeitos autônomos capazes de resistir às ações autocráticas que tentam direcionar a ordem social para o ideário neoliberal.

Considerando-se os trabalhos de Saviani (1999) e Laval (2019), torna-se necessário, portanto, a proposição de outro indicador de comportamento autocrático (Quadro 2), além dos 4 indicadores adaptados de Levitsky e Ziblatt (2018):

Quadro 2 – Quinto indicador de comportamento autocrático nas políticas educacionais.

Indicador	Ações autocráticas
5. Submissão da política educacional à política econômica neoliberal.	Utilizam a educação para difundir valores individualistas, como o empreendedorismo e a meritocracia. Avaliam as escolas pela eficácia em atingir resultados. Atribuem centralidade ao mercado e ao sistema privado de ensino, concebido como um modelo para o ensino público. Propõem a utilização de tecnologias de informação e comunicação, como a EaD.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Metodologia

Para realizar a pesquisa, utilizaram-se dois tipos de tratamentos, que permeiam os mesmos caminhos e são complementares: as pesquisas bibliográfica e documental. Na primeira, foram reunidos estudos sobre a democracia e as suas relações com o neoliberalismo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Lakatos e Marcone (2008), envolve a análise da bibliografia sobre o tema de estudo, cuja finalidade é colocar o pesquisador em contato com fontes escritas e não escritas sobre o assunto. Assim, o objetivo é encontrar novas formas de configurar o debate. Já a pesquisa documental recorre a fontes primárias, em geral, diversificadas e dispersas, que não sofreram tratamento analítico prévio, tais como: documentos oficiais, tabelas estatísticas, jornais, entre outros (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Neste trabalho, para realizar a pesquisa documental, recorreremos a consultas às plataformas digitais de instâncias de governo executiva e legislativa, em busca de instrumentos jurídicos publicados entre 2020 e 2021 associados à educação e à Rede EPT, que afetam especialmente a organização dos cursos de ensino médio integrado.

A coleta de instrumentos jurídicos nas plataformas digitais do governo federal seguiu os seguintes critérios de inclusão:

a) Recorte temporal entre junho de 2020, quando ocorreu a última transição ministerial, de Abraham Weintraub a Milton Ribeiro, até setembro de 2021. As legislações foram promulgadas com distância mínima entre si de um mês.

b) Recorte temático, considerando os cinco indicadores de comportamento autocrático (Quadros 1 e 2). Selecionou-se pelo menos um instrumento jurídico

congruente com cada indicador. Alguns instrumentos podem ser congruentes com mais de um indicador.

Os cinco indicadores nos permitiram realizar o tratamento analítico das fontes documentais, classificando-as e interpretando-as, com o apoio do escopo teórico estabelecido pela pesquisa bibliográfica. Dessa forma, os extratos documentais e bibliográficos analisados foram contrastados com os cinco indicadores concebidos a partir da discussão teórica, com a finalidade de testá-los ao caso concreto da educação. Os quatro primeiros indicadores (Quadro 1) foram adaptados de Levitsky e Ziblatt (2018), que os desenvolveram, originalmente, para reconhecer o comportamento autoritário em governos e líderes políticos. Adicionou-se o quinto indicador (Quadro 2), tendo em vista a discussão teórica travada por Saviani (1999) e Laval (2019) sobre a captura das políticas educacionais democráticas pelos mecanismos de mercado neoliberais. Retomando-os, temos: 1) Rejeição das regras democráticas já estabelecidas no sistema educacional; 2) Negação da legitimidade das autoridades científicas no âmbito da educação; 3) Tolerância ou encorajamento à violência ideológica; 4) Propensão a restringir liberdades e autonomias das instituições de ensino (autonomias didático-científicas, administrativa, financeira e patrimonial); 5) Submissão da política educacional à política econômica neoliberal.

Análise dos Dados

O Quadro 3 relaciona seis normas com indicadores de autocracia relativas à educação entre junho de 2020 e setembro de 2021, as quais poderiam ter impacto sobre a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino da Rede EPT, implicando mudanças significativas na forma de trabalho dos docentes, servidores administrativos e acadêmicos da Rede EPT. A seguir, descrevem-se, de maneira sucinta, alguns sinais autocráticos desses atos normativos que justificaram o enquadramento.

Quadro 3 – Indicadores de autocracia em instrumentos jurídicos na Rede EPT (2020-2021).

Legislação	Assunto	Impactos	Indicador Autocracia
Medida Provisória 979, de 09/06/2020. (BRASIL, 2020a)	Designação de dirigentes <i>pró-tempore</i> na Rede EPT durante a pandemia da covid-19.	Interferência na autonomia pedagógica e administrativa das instituições. Coerção, perseguição e instrumentalização política e ideológica.	1, 4 e 5.
Resolução MEC/FNDE 12, de 07/10/2020 (BRASIL, 2020c)	Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).	Restrição da liberdade docente sobre o material didático. Centralização do processo avaliativo. Transformação do livro em "currículo prescrito" e subsídio de avaliações de larga escala.	1, 2, 4 e 5.
Portaria MEC 983, de 18/11/2020 (BRASIL, 2020d)	Regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede EPT.	Ruptura com o tripé ensino-pesquisa-extensão. Aumento de supervisão e vigilância sobre as atividades docentes. Necessidade de curricularização das atividades de pesquisa e extensão.	4 e 5.
Resolução CNE/CP 01, de 05/01/2021 (BRASIL, 2020a)	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Rede EPT.	Ruptura com a concepção de formação integrada. Prevalência das atividades de ensino sobre a pesquisa e a extensão. Restrição das autonomias administrativa e didático-pedagógica.	3, 4 e 5.
Portaria MEC 521, de 13/07/2021 (BRASIL, 2021b)	Reforma e implementação do Novo Ensino Médio.	Flexibilização curricular. Reforço da dualidade estrutural da educação brasileira.	4 e 5
Instrução Normativa SGP/SEDGG 90, de 28/09/2021 (BRASIL, 2021c)	Orientações aos órgãos da Administração Pública Federal para o retorno ao trabalho presencial.	Superposição às medidas e ao planejamento de cada unidade da Rede. Desconsideração dos diversos contextos sanitários e sociais da comunidade acadêmica.	5

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Desses instrumentos jurídicos, apenas a Medida Provisória 979/2020 (BRASIL, 2020a) foi revogada, após pressão da comunidade acadêmica e do Congresso Nacional, sob a alegação de que a medida violava os princípios da autonomia e da gestão democrática das instituições. Essa Medida Provisória tratou da designação de dirigentes *pró-tempore* para as Instituições Federais de Ensino durante a pandemia da covid-19, em caso de término do mandato de seus dirigentes. Como demonstra Safatle (2015), os regimes democráticos experimentam ciclos de desorganização cujas causas coincidem com os processos de consolidação, crise e reestruturação do modo de produção capitalista. Esses processos tornaram-se mais intensos durante a crise causada pela pandemia de Covid-19 e os impactos mais notórios são a interferência na autonomia pedagógica e administrativa das instituições, bem como a coerção, a perseguição e a

instrumentalização política e ideológica das instituições. A principal ação autocrática consistiu na intenção de designação, pelo Ministro da Educação, de Reitores e Vice-Reitores *pró-tempore*, sem consulta aos servidores e à comunidade escolar, enquanto durasse a situação emergencial da pandemia. Embora essa Medida Provisória tenha sido revogada quatro dias após a sua edição – pela Medida Provisória 981 (BRASIL, 2020b) – ela demonstrou a intenção governamental de rejeitar os princípios ou regras democráticas do sistema educacional materializados pela escolha de dirigentes via processo eleitoral com participação de toda a comunidade acadêmica. Laval (2019) considera que ações desse tipo são tentativas de exercer o domínio sobre o sistema escolar, na medida em que a própria comunidade perde as condições de se direcionar democraticamente. Demonstrem, ainda, certa propensão a restringir liberdades e autonomias das instituições de ensino, uma vez que os candidatos possuem diferentes plataformas político-pedagógicas.

A rejeição das regras democráticas pré-estabelecidas no sistema educacional pode impactar, como sugerem Levitsky e Ziblatt (2018), nos índices de aprovação social do próprio regime democrático. A situação de calamidade e o estado emergencial causados pela pandemia do Covid-19 seriam assim; justificativas para medidas extraconstitucionais que atentem contra os princípios democráticos, como, por exemplo, a recusa em aceitar resultados de processos eleitorais fidedignos. Apesar disso, as legislações pertinentes à escolha de reitores das Universidades Federais (BRASIL, 1995, 1996) e da Rede EPT (BRASIL, 2009) pressupõem uma regra não escrita, segundo a qual o Presidente da República “deveria” nomear o candidato mais bem votado pela comunidade acadêmica. Consequentemente, democracias fortes e bem-sucedidas “confiam em regras informais que, embora não se encontrem na Constituição nem em quaisquer leis, são amplamente conhecidas e respeitadas” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 102). Por outro lado, salvaguardas constitucionais da democracia, como esses dois instrumentos jurídicos são, muitas vezes, incompletos e ambíguos, estando sujeitas a interpretações conflitantes. No caso da Rede EPT, cujas regras eleitorais são menos ambíguas em relação à nomeação do candidato vencedor das eleições para reitor, pelo menos cinco instituições não realizaram o empossamento imediatamente após a consulta à comunidade: os Institutos Federais da Bahia (IFBA), Alagoas (IFAL), Santa Catarina (IFSC), Rio Grande do Norte (IFRN) e o Cefet-RJ.

Já a Resolução MEC/FNDE n. 12/2020 (BRASIL, 2020c) atualiza o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e dispõe novas regras para a produção, avaliação, escolha e distribuição dos livros e materiais didáticos para os sistemas escolares. O PNLD foi instituído, a partir da redemocratização no Brasil, com o objetivo de subsidiar a

universalização da educação básica e garantir a isonomia da qualidade do ensino público, criando as condições para a inclusão e a justiça social, conforme art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A partir de 2017 (BRASIL, 2017b), o programa sofreu mudanças significativas, com impactos na restrição da liberdade docente de escolha do material didático, na centralização dos processos avaliativo dos livros, na mercantilização dos materiais didáticos e na transformação do livro em "currículo prescrito", com vistas a subsidiar avaliações de larga escala, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio. A resolução de 2020 reforça a dualidade estrutural da educação brasileira, impondo, ao docente e à escola vinculada ao sistema regional de ensino, o material didático a ser utilizado, em detrimento das demandas socioeconômicas e culturais específicas. Nos livros, cada conteúdo, projeto ou atividade, deve estar relacionado com a sua respectiva competência e habilidades. Não adotar o livro pode significar uma queda nos *rankings* das escolas, muitas das quais com metas e orçamento vinculados. Há aqui um círculo reducionista, pois o livro didático reflete o currículo escolar, que expressa as competências e habilidades das provas sistêmicas, as quais simplificam a nota da escola e determinam o grau de eficiência escolar. Nessa lógica mercantilista, a escola corre sério risco. Sobre isso, Laval (2019) preconiza que, no modo de vida neoliberal, a concorrência presente no capitalismo encontra na educação um grande suporte, seja na formação da subjetividade ou da objetividade do novo formato da educação mercantilizada. No caso do PNLD, a fusão com o programa de obras literárias e a disponibilização do material didático para instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais ocorrem em benefício do mercado privado. Nesse sentido, entende-se que o PNLD submete a educação aos ditames neoliberais na medida em que o sentido de qualidade educacional não se refere aos processos de apropriação de saberes e conhecimentos científicos, culturais e éticos, mas à eficácia mensurada pelo resultado em avaliações sistêmicas. Assim, o programa centralizou no Ministério da Educação os processos de avaliação do material didático, antes executados por equipes multidisciplinares vinculadas a universidades de todas as regiões do país. A perda da autonomia em relação à avaliação e ao processo de classificação dos livros didáticos coloca em risco, ainda, o papel do Estado da inclusão social e democratização do conhecimento. Por essas características, percebe-se que o processo, além da pretensão em restringir a liberdade didático-científicas de docentes, indica a negação da legitimidade das autoridades científicas no âmbito da educação.

Em novembro de 2020, o governo federal publicou a Portaria MEC n. 983 (BRASIL, 2020d), tratando da regulamentação das atividades docentes e da carreira dos docentes da Rede EPT, tendo como principais impactos a ruptura do tripé ensino-pesquisa-extensão, na medida em que estabelece como obrigatória uma alta CH mínima de aulas (art. 7º), as regras

de supervisão e o acompanhamento das atividades, bem como o incentivo à regulamentação do Ensino a Distância. Em conjunto, os efeitos da Portaria precarizam as relações de trabalho e fragilizam a relação de ensino e aprendizagem, porque aumentam significativamente a carga horária de trabalho em sala de aula, em detrimento dos objetivos da educação profissional e tecnológica, que pretendem integrar os eixos do trabalho, da ciência e da cultura por meio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão (RAMOS, 2008). A imposição de carga horária mínima docente, com registro de ponto eletrônico e sem a avaliação das demandas produtivas de cada unidade, engessa o planejamento e a execução das atividades de pesquisa e extensão, necessárias ao atingimento dos objetivos mencionados. Dessa forma, a portaria limita a liberdade de cátedra e a autonomia das instituições de ensino, que se tornam incapazes de levar a efeito o seu projeto político-pedagógico instituído pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Ao desarticular o ensino da pesquisa científica e dos projetos extensionistas que impactam a comunidade, a Portaria n. 983 reduz a possibilidade do docente se atualizar em relação às transformações da produção científica e em relação à sua prática docente, bem como a possibilidade de se conectar com os arranjos produtivos locais e colocar-se como um agente de intervenção social. No limite, a redução do trabalho docente às atividades em sala de aula igualará as unidades da Rede EPT e as instituições de ensino privadas. Dito de outra forma, trata-se de submeter a Rede EPT ao jogo competitivo do mercado educacional desarticulando, ao mesmo tempo, os instrumentos didático-pedagógicos necessários para a disputa.

A Resolução CNE/CP n. 01/2021 (BRASIL, 2021a) definiu as diretrizes curriculares gerais para a educação profissional e tecnológica. Nesse caso, se a normativa anterior pretendia limitar as ações docentes, essa tem impactos na trajetória escolar discente ao restringir a concepção de formação humana integrada. Em primeiro lugar, a resolução não foi constituída por meio de um debate democrático em que fosse escutado o seu público principal, quais sejam representantes de professores, discentes e gestores de instituições públicas. Vale lembrar que a integração entre ensino médio e ensino profissional e tecnológico vem sendo implementada desde 2004, em meio a disputas sobre os seus objetivos. De um lado do embate, defendeu-se que essas instituições deveriam suprir a necessidade de formação e atualização profissional de técnicos para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a educação profissional é complementar à educação básica, devendo ser orientada pela demanda do setor produtivo. De outro lado, atribui-se à integração do ensino médio profissionalizante uma visão alargada segundo a qual o trabalho é um princípio educativo, isto é, refere-se à apropriação de saberes e valores

com os quais os indivíduos produzem novos meios de existência e de relações culturais tendo em vista o bem comum (SAVIANI, 2009). Em meio a essa disputa, o Conselho Nacional de Educação esteve relativamente omissivo, estabelecendo diretrizes para o ensino médio integrado apenas em 2012 (BRASIL, 2012) e na resolução objeto desta análise. As diretrizes curriculares propostas para a Rede EPT convergem com os objetivos da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) em relação à desintegração do currículo do ensino médio em itinerários formativos, à fragmentação dos componentes curriculares, contendo etapas e com terminalidades de qualificação profissional (BRASIL, 2021a, art. 26), à desvinculação necessária entre pesquisa e ensino (BRASIL, 2021a, art. 3º), à desvalorização da formação docente, na medida em que institui a possibilidade de se contratar profissionais com "notório saber" para ministrar conteúdos técnicos (BRASIL, 2021a, art. 54), e ao alinhamento predominante com o setor produtivo e o mercado de trabalho (BRASIL, 2021a, art. 15 e 24).

No bojo das alterações propostas pela reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), a Portaria MEC n. 521 (BRASIL, 2021b) institui o cronograma nacional de implementação desse novo modelo pedagógico e curricular. Em que pese o tempo decorrido entre a aprovação dessa lei (2017) e a portaria mencionada (2021), o cronograma e as mudanças propostas foram elaboradas após o enfraquecimento da representação de docentes, instituições de ensino e membros da sociedade civil organizada nos conselhos deliberativos competentes. A Portaria MEC n. 521 estabelece que, a partir de 2022, a última etapa do ensino básico implementará referenciais curriculares baseados em áreas de formação geral e itinerários formativos, com alinhamento obrigatório das matrizes curriculares dos sistemas de ensino (municipal, estadual, federal e privado) à Base Nacional Curricular Comum. O cronograma unificado de efetivação dessas mudanças bruscas não leva em consideração as peculiaridades regionais de cada sistema de ensino, por exemplo, em relação ao processo de capacitação docente para atuação em unidades curriculares distintas de sua formação específica, com o risco provável de se reduzir os conteúdos ensinados às propostas dos livros didáticos. Os efeitos são o ensino apostilado e a improvisação pedagógica, sobretudo nos sistemas públicos de ensino, o que reforçará a dualidade estrutural da educação brasileira. Nesse cenário de dualidade entre a educação pública e privada no Brasil, percebe-se o silenciamento dos profissionais da educação durante a criação de um ato normativo. No caso da Rede EPT, há ainda certa indefinição em relação ao modo como a proposta curricular do novo Ensino Médio será combinada com os princípios de integração curricular do ensino profissionalizante de nível médio.

Por fim, cabe analisar a Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME n. 90, de 28 de setembro de 2021, que trouxe orientações aos órgãos da Administração Pública Federal para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial. Seus principais impactos foram a superposição às medidas e ao planejamento de cada unidade da Rede, assim como a desconsideração dos diversos contextos sanitários e sociais de cada comunidade. Os principais indicadores de autocracia verificados foram o fato de que a Instrução foi omissa sobre o tratamento que deveria ser dado aos servidores e alunos que ainda não se vacinaram ou optaram por não se vacinarem, bem como não se adequaram aos antagonismos encontrados em cada unidade da Rede. De acordo com Laval (2019), o sistema neoliberal busca exercer o domínio do sistema escolar. Por conta disso, no conjunto das ideias políticas e práticas econômicas capitalistas, a escola é o lugar de distribuição de “capital humano”, o qual alimenta o sistema produtivo baseado na propriedade privada e na concorrência generalizada. Nitidamente encontramos na norma traços que difundem valores individualistas, dominadores, que não se preocupam com o coletivo e com o bem comum, almejando apenas o retorno das atividades para atender demandas mercadológicas, e desconsiderando o risco iminente à saúde dos servidores e alunos. É importante ressaltar que as autonomias restritas pelos atos autocráticos analisados são asseguradas pelos artigos 206 e 207 da Constituição (BRASIL, 1988), combinado com os artigos 15, 53 e 54 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e com os artigos 1º e 2º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Diante disso, excluir as instituições públicas de ensino de serem ouvidas no processo de elaboração de normativos relativos à educação e restringir a sua atuação sem entender o contexto em que estão inseridas significa violar o princípio da liberdade supracitado e limitar o processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam educadores e educandos, bem como evidencia a presença de elementos autocráticos nesses atos normativos, que dificultam o exercício pleno da democracia nas escolas, em especial, na Rede EPT.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo identificar, descrever e analisar alguns elementos autocráticos de legislações publicadas entre 2020 e 2021, durante o governo Bolsonaro, desde que associados à Rede EPT. Os elementos autocráticos cristalizados em instrumentos jurídicos específicos foram identificados e descritos por meio do Quadro 3, que também os sintetiza. O movimento complementar, de análise, foi realizado na sequência, abordando cada instrumento jurídico, bem como sua conexão com os indicadores.

Por conseguinte, a adaptação dos indicadores desenvolvidos por meio do referencial teórico nos permitiu identificar as ações autocráticas \antidemocráticas associadas ao sistema educacional. No âmbito da educação, os normativos analisados neste trabalho culminariam na diminuição da autonomia administrativa, pedagógica e financeira das instituições de ensino da Rede EPT. Houve imposições, sem consulta prévia, aos docentes de mudanças consideráveis, no que concerne ao desenvolvimento do seu trabalho, do material didático utilizado, do currículo etc., o que possivelmente trará impactos gradativos em todo o sistema de educação básica.

Todavia, não se pode afirmar que as ações autocráticas aqui ilustradas foram as únicas do período em análise (ou mesmo do período do governo como um todo), pois, o recorte temporal e temático do artigo restringiu os dados documentais analisados, com ganhos em aprofundamento analítico. Por isso, pôde-se observar novamente a instituição escolar como tendo papel fundamental de resistência aos ataques autocráticos. Como tratado anteriormente, a Medida Provisória n. 979 (BRASIL, 2020a) foi revogada após pressão da comunidade acadêmica e do congresso nacional, ambas instituições que têm como cerne a democracia.

É importante apontar, também, que os instrumentos jurídicos elencados neste trabalho devem ser contextualizados na situação emergencial gerada pela pandemia do Covid-19. Quanto a isso, Levitsky e Ziblatt (2018, p. 95) alertam que os cidadãos “se mostram mais propensos a tolerar – e mesmo apoiar – medidas autoritárias durante crises de segurança, sobretudo quando temem pelo seu bem-estar”. Essas medidas antidemocráticas podem ser utilizadas como “pretextos” para se subverter a democracia. Por isso, podem fazer parte de um programa governamental que incide sobre outras áreas da gestão, como a saúde, a assistência social e a cultura. O próprio programa de governo apresentado pelo então candidato Jair Bolsonaro já trazia, em destaque e em caixa alta, a proposta de que os conteúdos escolares deveriam ser transmitidos “sem doutrinação”, como se essa fosse a causa da defasagem de aprendizagem dos estudantes brasileiros, ou como se o seu projeto específico e autoritário não trouxesse, de forma intrínseca, a doutrinação para o neoliberalismo. Para Levitsky e Ziblatt (2018), as democracias sobrevivem mais tempo quando as constituições são reforçadas por normas democráticas não escritas. Os costumes que são seguidos como normas, ainda que não escritas, consolidam princípios através do respeito e da sensibilização das pessoas. É assim que a democracia nas escolas pode morrer: através da corrosão dos costumes e hábitos democráticos, substituídos, por sua vez, por subjetividades neoliberais, impositivas, autocráticas.

Portanto, esperamos que essa pesquisa contribua para a resistência ao autoritarismo. Ela pode ser ampliada por outros estudos que se valham dos indicadores aqui elaborados, no sentido de refletir e considerar como outras políticas públicas do governo atual (ou não) possuem uma orientação programática que tem como característica a investida contra os princípios democráticos nas escolas. Com a mesma metodologia, pode-se avaliar programas como o “Future-se”, que objetiva transferir à iniciativa privada à administração de recursos e a gestão financeira das instituições federais de ensino, além de projetos agrupados sob a denominação “Escola sem partido”, que pretendem restringir a liberdade de cátedra dos docentes, mas também: restrições orçamentárias; guerra ideológica contra as universidades; gravação de professores; criação de uma lista de professores para serem monitorados; e os próprios discursos do presidente e de ministros.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. (org.). *Pósneoliberalismo: as políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

AVRITZER, L. *O pêndulo da democracia*. São Paulo, Todavia, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.192*, de 21 de dezembro de 1995. Publicado no DOU de 22 dez. 1995, p. 21817. Brasília, DF, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9192.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Decreto n. 1.919*, de 23 de maio de 1996. Publicado no DOU de 24 mai. 1996, p. 9028. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1919.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Publicado no DOU de 23 dez. 1996, p. 27833. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Lei 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Publicado no DOU de 30 dez. 2008, p. 1. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Decreto n. 6.986*, de 20 de outubro de 2009. Publicado no DOU de 20 out. 2009, p. 1 (edição extra). Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 06/2012*. Publicado no DOU de 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Lei 13.415*, de 17 de fevereiro de 2017. Publicado no DOU de 17 fev. 2017, p. 1. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Decreto 9.099*, de 18 de julho de 2017. Publicado no DOU de 19 jun. 2017, p. 7. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Medida Provisória n. 979*, de 09 de junho de 2020. Publicado no DOU de 10 jun. 2020, p. 2. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv979.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Medida Provisória n. 981*, de 12 de junho de 2020. Publicado no DOU de 12 jun. 2020, p. 1. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv981.htm. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Resolução MEC/FNDE n. 12/2020*, de 07 de outubro 2020. Publicado no DOU de 14 out. 2020, seção 1, p. 88-90. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99-legislacao?download=14207:att-resolucao-14-10-20> Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Portaria n. 983*, de 18 de novembro de 2020. Publicado no DOU de 19.11.2020, seção 1, p. 58. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/11/2020&jornal=515&pagina=58>. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL [TSE]. (comp.). *Evolução do quantitativo de comparecimento/abstenção*. 2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 01/2021*, de 5 de janeiro de 2021. Publicado no DOU de 04 jan. 2021, seção 1, p. 45. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/01/2021&jornal=515&pagina=19>. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Portaria MEC n. 521*, de 13 de julho 2021. Publicado no DOU de 14.07.2021, seção 1, pág. 47. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2021&jornal=515&pagina=47>. Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME n. 90*, de 28 de setembro de 2021. Publicado no DOU de 01.10.2021, seção 1, pág. 63. Brasília, DF, 2021c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2021&jornal=515&pagina=63>. Acesso em: maio de 2022.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, Ni.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 2 v.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 307-315.

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

FOA, R. S.; KLASSEN, A.; SLADE, M.; RAND, A.; COLLINS, R. *The Global Satisfaction with Democracy Report 2020*. Cambridge, UK, 2020. Disponível em https://www.cam.ac.uk/system/files/report2020_003.pdf Acesso em 22 jan. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, C. Pensar el neoliberalismo. In: AGAMBEN, G. *et al.* (Eds.). *Pensar desde la izquierda*. Madri: Errata Naturae, 2012.

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

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. *Como as democracias morrem*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

PACHECO, R. A. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 63-81, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012063/2157>. Acesso em: maio de 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180304022012063>.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. Trad. Mônica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Socied.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?lang=pt> Acesso em: maio de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: *Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.) São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, R. J. Democracia versus República: a questão dos desejos nas lutas sociais. In: BIGNOTTO, N (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000, p. 13-25.

RIERA, M. P. Crisis de la democracia. Un recorrido por el debate en la teoría política contemporánea. *Revista Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, v. 23, n. 65, p. 9-45.

Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652016000100001&lng=es&nrm=iso Acesso em: maio de 2022. DOI:

<https://doi.org/10.32870/espisal.v23i65.4454>.

SAFATLE, V. *O circuito dos afetos*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SAVIANI, D. *Escola e educação: polêmicas do nosso tempo*. 32. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHWARCZ, L. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Comp. das Letras. 2019.

THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (ed.). Democracy index 2020: in sickness and in health?. Londres, Reino Unido, 2020. Disponível em:

<https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

TUPPY, M. I. N. A Educação Profissional. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.