



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GEISA FERREIRA DOS SANTOS

**“NOVO ENSINO MÉDIO” NO CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO: EDUCAR
PARA O DESEMPREGO**

MACEIÓ / AL

2023

**“NOVO ENSINO MÉDIO” NO CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO: EDUCAR
PARA O DESEMPREGO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes.

Catlogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237n Santos, Geisa Ferreira dos.
“Novo Ensino Médio” no contexto de neoliberalismo : educar para o
desemprego / Geisa Ferreira dos Santos. – 2023.
145 f.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 140-145.

1. Ensino Médio - Brasil - Contrarreforma. 2. Neoliberalismo. 3.
Empreendedorismo. I. Título.

CDU: 37.046.14(81):330.831.8



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“NOVO ENSINO MÉDIO” NO CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO:
EDUCAR PARA O DESEMPREGO

GEISA FERREIRA DOS SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 20 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ELIONE MARIA NOGUEIRA DIOGENES**
Data: 21/12/2023 20:35:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GIVANILDO DA SILVA**
Data: 05/01/2024 18:47:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva, Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
 **INALDA MARIA DOS SANTOS**
Data: 05/01/2024 19:47:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **AMONE INACIA ALVES**
Data: 05/01/2024 18:17:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Amone Inacia Alves, Universidade Federal de Goiás
Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **VELEIDA ANAHI DA SILVA**
Data: 05/01/2024 11:43:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva, Universidade Federal de Sergipe
Avaliadora Externa à Instituição

Aos amores de minha vida, Marcos Ferreira e
Alveci Ferreira dos Santos.

AGRADECIMENTOS

São inúmeras as pessoas que fizeram parte, de forma direta e indireta, desta atual etapa da minha vida. Por isso, cabe neste momento demonstrar os meus mais sinceros agradecimentos e dedicar mais esta conquista àqueles/as que foram luzes durante essa minha trajetória.

À espiritualidade que me guia e protege;

A mim, por nunca ter desistido, mesmo nos momentos em que parecia ser impossível;

À minha mãe, Alveci Ferreira dos Santos, que dormiu dois dias na fila da Fundação Bradesco, uma escola filantrópica, fruto de uma parceria público privada (as contradições do sistema capitalista), para conseguir uma senha e eu poder fazer o processo seletivo, um pente fino para selecionar apenas os “melhores”. Ela conseguiu a senha, eu fiz a prova e passei. A filha da doméstica conseguiu furar a bolha e teve uma educação de qualidade. Obrigada por isso mãe.

Ao meu filho Marcos;

Ao Gilmar pela parceria de vida;

À Sandra Amara pela força e por cuidar do meu bem mais precioso;

À Orientadora Elione Maria Nogueira Diógenes pela grande contribuição na elaboração deste trabalho e, principalmente, por ter compartilhado um pouco do seu saber comigo;

Ao professor Givanildo da Silva por ter aceitado participar da banca e por todo apoio que precisei na reta final do doutorado;

Às professoras Amone Inácia Alves, Veleida Anahi da Silva, Inalda Maria dos Santos e Maria Dolores Fortes Alves pelas contribuições dadas a escrita da tese. Muito obrigada!

Ao Professor Caio Antunes, um presente que recebi do universo, muito obrigada por me ajudar em meu processo de formação crítica marxista. Gratidão!

A minha querida Sandra Regina Paz por ser esse anjo em minha vida;

Aos meus amigos e amiga Aleph Danillo, Rodrigo Agra e a Cinthya Oliveira;

Ao professor Ricardo Antunes por sua enorme contribuição na produção do conhecimento que se soma ao acervo destinado à luta pela emancipação humana;

Ao Mamba (Anderson) por facilitar meu acesso aos livros e a obra Marxiana e Marxista;

À Universidade Federal de Alagoas, uma instituição de educação pública, de qualidade e socialmente referenciada, que transforma a vida de muitos jovens alagoanos e dos diversos estados brasileiros. Um dos maiores símbolos de resistência aos ataques do (des)Governo Bolsonaro, inimigo da educação da classe trabalhadora;

À luta da classe trabalhadora;

Ao grupo de Estudos Capital e Teoria do Valor, em especial ao Arthur Monzelli, Caio Marco e Joana Alice;

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva por ter aberto as portas da Universidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora;

Ao Gilis por todo apoio e solidariedade.

Ao Marx, Mészáros, Engels, Gramsci e Luckás (*in memoriam*);

Por fim, agradecer e dedicar este trabalho às energias do universo que convergiram e convergem para a realização de meus objetivos de vida.

PARADA DO VELHO NOVO

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas
ele vinha como se fosse o Novo

Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia
visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes
havia cheirado.

A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos
dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições.
Em toda parte, viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo
movia-se em direção à capital.

E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí
vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como
nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem
olhava, via pessoas que não gritavam.

Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo
triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho.

O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes permitiam
ver o vigor de seus membros.

E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da
aurora era a luz de fogos no céu. E o grito: Aí vem o Novo, tudo
é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! seria ainda
audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo”.

Bertolt Brecht (1898-1956)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral identificar e compreender as mediações entre a contrarreforma do ensino médio de 2017, as mudanças no mundo do trabalho e a ideologia neoliberal do empreendedorismo partindo do complexo do trabalho como norteamento metodológico e teórico. Nesse sentido, o problema que norteou a pesquisa foi: Quais as mediações/aproximações que a lei 13.415 de 2017 tem com as mudanças no mundo do trabalho pós reestruturação produtiva da década de 1970, em especial com a ideologia neoliberal do empreendedorismo? A tese aqui defendida e apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas- PPGE/UFAL é a de que a contrarreforma do ensino médio de 2017 foi uma demanda do capital em crise para formação de uma força de trabalho adaptada ao desemprego estrutural, tendo como principal embasamento a ideologia neoliberal do empreendedorismo. Para isso, partimos criticamente do Materialismo Histórico-Dialético, elaborado por Marx e Engels, que nos forneceu as bases teóricas metodológicas durante o percurso da pesquisa. Foi utilizado como método a pesquisa bibliográfica e documental, a fim de identificar as principais categorias de análise do objeto e seu movimento e dinâmica na sociedade capitalista. Para compreender essa política pública na área de educação, partimos criticamente de Marx (2013), Antunes (2009; 2019; 2020; 2021; 2022), Antunes (2016), Luckas (2013), Talvanes (2017), Kuenzer (2001; 2017); Meszaros (2005; 2011), Freitas (2017; 2018), Cêa (2021), Ferreti e Silva (2017), dentre outros teóricos da perspectiva crítica da educação. Além do referencial teórico para pesquisa bibliográfica, tivemos como fonte primária para pesquisa documental a Base Nacional Comum Curricular de 2019, a lei 13.415 de 2017, documentos como pareceres do conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Os resultados apontam para a confirmação da tese, tendo em vista que, desde a década de 1990, no Brasil, vem sendo implementada uma reforma do Estado no sentido de atender às demandas da reestruturação produtiva do capital e a educação é uma das áreas que mais vem sendo reformada e contrarreformada no sentido de adaptar os trabalhadores às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Empreendedorismo.

RESUMEN

Esta tesis tiene el objetivo general de identificar y comprender las mediaciones entre la contrarreforma de la educación secundaria de 2017, los cambios en el mundo del trabajo y la ideología neoliberal del emprendimiento, utilizando el complejo laboral como guía metodológica y teórica. En este sentido, el problema que guió la investigación fue: ¿Qué mediaciones/aproximaciones tiene la ley 13.415 de 2017 con los cambios en el mundo del trabajo tras la reestructuración productiva de los años 1970, especialmente con la ideología neoliberal del emprendimiento? La tesis defendida aquí y presentada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Alagoas - PPGE/UFAL es que la contrarreforma de la educación secundaria en 2017 fue una demanda del capital en crisis para formar una fuerza laboral adaptada al desempleo estructural, con la ideología neoliberal del emprendimiento como base principal. Para ello, partimos críticamente del Materialismo Histórico-Dialéctico, elaborado por Marx y Engels, que nos proporcionó las bases teóricas y metodológicas durante el transcurso de la investigación. Se utilizó como método la investigación bibliográfica y documental con el fin de identificar las principales categorías de análisis del objeto y su movimiento y dinámica en la sociedad capitalista. Para comprender esta política pública en el área de educación nos partimos críticamente de Marx (2013), Antunes (2009; 2019; 2020; 2021; 2022), Antunes (2016), Luckas (2013), Talvanes (2017), Kuenzer (2001; 2017); Meszaros (2005; 2011), Freitas (2017; 2018), Cêa (2021), Ferreti y Silva (2017), entre otros teóricos desde la perspectiva crítica de la educación. Además del referente teórico para la investigación bibliográfica, tuvimos como fuente primaria para la investigación documental la Base Curricular Común Nacional de 2019, ley 13.415 de 2017, documentos como dictámenes del Consejo Nacional de Educación y los Lineamientos Curriculares para la Educación Secundaria. Los resultados apuntan a la confirmación de la tesis, considerando que, desde la década de 1990, en Brasil, se ha implementado una reforma del Estado para atender las demandas de la reestructuración productiva del capital y la educación es una de las áreas que más ha sido reformada. y contrarreformada para adaptar a los trabajadores a los cambios que se producen en el mundo del trabajo.

Palabras clave: Contrarreforma de la Escuela Secundaria. Neoliberalismo. Emprendimiento.

ABSTRACT

This thesis has the general objective of identifying and understanding the mediations between the 2017 secondary education counter-reform, changes in the world of work and the neoliberal ideology of entrepreneurship, using the work complex as a methodological and theoretical guide. In this sense, the problem that guided the research was: What mediations/approximations does law 13,415 of 2017 have with the changes in the world of work following the productive restructuring of the 1970s, especially with the neoliberal ideology of entrepreneurship? The thesis defended here and presented in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Alagoas - PPGE/UFAL is that the counter-reform of secondary education in 2017 was a demand from capital in crisis to form a workforce adapted to the structural unemployment, with the neoliberal ideology of entrepreneurship as its main basis. To do this, we critically depart from Historical-Dialectic Materialism, elaborated by Marx and Engels, which provided us with the theoretical and methodological bases during the course of the research. Bibliographic and documentary research was used as a method in order to identify the main categories of analysis of the object and its movement and dynamics in capitalist society. To understand this public policy in the area of education, we critically depart from Marx (2013), Antunes (2009; 2019; 2020; 2021; 2022), Antunes (2016), Luckas (2013), Talvanes (2017), Kuenzer (2001; 2017); Meszaros (2005; 2011), Freitas (2017; 2018), Cêa (2021), Ferreti and Silva (2017), among other theorists from the critical perspective of education. In addition to the theoretical reference for bibliographical research, we had as a primary source for documentary research the National Common Curricular Base of 2019, law 13,415 of 2017, documents such as opinions from the National Education Council and the Curricular Guidelines for Secondary Education. The results point to the confirmation of the thesis, considering that, since the 1990s, in Brazil, a State reform has been implemented in order to meet the demands of the productive restructuring of capital and education is one of the areas that most has been reformed and counter-reformed in order to adapt workers to changes occurring in the world of work.

Keywords: High School Counter-Reform; Neoliberalism, Entrepreneurship.

LISTA DE SIGLAS E TERMOS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
IFBA	Instituto Federal da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
EUA	Estados Unidos da América
OMC	Organização Mundial do Comércio
PL	Projeto de Lei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
MP	Medida Provisória
ISG	Instituto Sonho Grande

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 De onde partimos?	19
1.2 Da Organização Metodológica	22
2. O SALTO ONTOLÓGICO PARA O SER SOCIAL: Breves considerações acerca do fundamento do trabalho na formação do complexo societal	25
2.1 Do ser natural ao ser social	26
2.2 Força de Trabalho: a mercadoria especial	32
2.3 Do Ser Social ao Ser Social Alienado	42
3. AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ESTADO SOB A REGÊNCIA DO CAPITAL	49
3.1 O modo “Idílico” de Operar do Estado Burguês	49
3.2 O Estado a Partir da Fábrica	54
3.3 ESTADO NEOLIBERAL: o caso da reforma dos anos de 1990 do Estado brasileiro	64
4. DO CHÃO DA FÁBRICA PARA OS CURRÍCULOS DA ESCOLA: o controle das mentes e dos corpos	73
4.1 Trabalho e educação no contexto da luta de classes	73
4.2 Ensino secundário no Brasil e a formação do trabalhador em disputa.....	80
5. O “NOVO ENSINO MÉDIO” NA ERA DA FLEXIBILIZAÇÃO	96
5.1 Mercadorização da Educação e Mercado Educacional: A galinha da ovos de ouro	97
5.2 Ensino Médio, Competências Sócioemocionais, Trabalho Uberizado e Empreendedorismo: educar para o desemprego	114
5.3 Movimento Revoga Ensino Médio: há luz no fim do túnel?	126
6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	135
REFERÊNCIAS	140

1. INTRODUÇÃO

A contrarreforma do ensino médio, imposta via Medida Provisória nº 746 de 2016, pelo então presidente da república Michel Temer (2016-2018), após um golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, foi aprovada e convertida na lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, mesmo diante de manifestações contrárias de professores, profissionais da educação, movimentos sociais de defesa da educação e estudantes de todos os níveis da educação, em especial os estudantes secundaristas. A ocupação de mais de 1.500 (mil e quinhentas) escolas foi a expressão dessa resistência e luta organizada dos estudantes em defesa do seu direito à educação (Freitas; Barros; Demier, 2023).

O ano de 2016 foi de materialização do golpe parlamentar que começou a se forjar logo após o resultado das eleições de 2014, com a quarta vitória consecutiva dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) pelo voto direto da população. Esse fato é um importante elemento na compreensão dos princípios que nortearam a aprovação da contrarreforma do ensino médio via Medida Provisória, pois revela faces da luta de classes no Brasil e a forma de atuação do Estado brasileiro neoliberal, que para impor suas políticas antissociais, recorre a instrumentos antidemocráticos como golpe para destituir uma presidenta democraticamente eleita e uma Medida Provisória para impor uma (de)formação aos estudantes sem que sejam ouvidos professores, profissionais da educação, movimentos de defesa da educação e, obviamente, os próprios estudantes.

Tais elementos corroboram com o que Neves (2005, p. 26) chama de Estado capitalista educador impondo-se “[...] à complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociedade burguesa”. Todo esse movimento na esfera política da luta de classes do cenário brasileiro em 2016 é reflexo de um movimento mais amplo em esfera mundial, a chamada reestruturação produtiva do modo de produção capitalista que vem atravessando uma crise estrutural (Mészáros, 2011) desde os anos de 1960.

No Brasil, as tentativas de adaptar a população ao “novo” modelo produtivo do capital mundial em crise vem ocorrendo desde os anos de 1990 (Kuenzer, 2017). Dessa forma, inferimos que a contrarreforma do ensino médio de 2017 não foi uma contrarreforma “inovadora” como os reformadores tentam ideologicamente cultivar nas mentes dos sujeitos, mas a efetivação de uma velha política pública de educação neoliberal que vem desde os anos de 1990 sendo pauta dos interesses do setor empresarial e dos capitalistas.

Qual o novo tipo de sujeito demandado pelo capital em crise? O Estado educador, como afirma Neves (2005), estaria redefinindo, de acordo com as exigências do capital,

[...] no decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder [...] suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (Neves, 2005, p. 26-27).

Mas que novos requerimentos são esses? De acordo com Santos (2019), o capital tem demandado um trabalhador adaptado ao modelo toyotista, que tem como características a flexibilização e adaptabilidade às repentinas mudanças produtivas do capital em crise e que não segue um modelo preestabelecido com funções determinadas como no fordismo (Kuenzer, 2017).

Com as mudanças produtivas fruto da crise estrutural do modo de produção capitalista, tem-se um desemprego estrutural, pois diversos postos de trabalho foram extintos na busca pela racionalização dos processos de trabalho.

A crise estrutural que se acentuou a partir de 1973 obrigou os capitais e suas empresas a buscar *uma* produção mais diretamente vinculada à demanda, distinta da rigidez típica da produção em série e de massa que caracteriza o taylorismo-fordismo. Era necessário ainda adotar o trabalho de *multifuncionalidades*, tornando as fábricas flexíveis e assim possibilitando, por exemplo, a execução do trabalho *simultaneamente* em várias máquinas, tendo sempre como princípio norteador o *just-in-time*, isto é, a produção no menor tempo (Antunes, 2022, p. 121, grifos do autor).

A educação pensada e regulamentada pelo Estado burguês para formar o trabalhador da fábrica com uma função definida e estável durante o processo produtivo com base na linha de montagem fordista (Pinto, 2007) se tornou obsoleta após a reestruturação produtiva. O desenvolvimento tecnológico, fruto do trabalho humano, que deveria trazer melhorias para a qualidade de vida da população, na verdade, expulsou os trabalhadores de seus empregos e fonte de renda que até então garantiam sua subsistência.

As máquinas passaram a ocupar o espaço que antes pertencia a um trabalhador humano, e esse trabalhador foi jogado ao exército industrial de reserva (Marx, 2013). Desse modo, uma nova racionalidade é exigida tanto para o trabalhador que consegue se manter empregado no mercado formal que para garantir sua subsistência, precisa ser flexível, adaptável e se reinventar, uma vez que a crise é do capital, mas quem paga a conta é o trabalhador; quanto para os trabalhadores que são descartados e entram para as estatísticas do desemprego, e para

manter esse trabalhador dócil e conformado, o capital recorre à ideologia neoliberal do empreendedorismo, que ocupa no ideário dos sujeitos o papel antes desempenhado pela ideologia da empregabilidade, assim como a premissa de que se você estudar e se esforçar, pode ser um empreendedor de sucesso.

O lema da ideologia da empregabilidade correspondia à ideia de que *se você se esforçar e estudar, poderá conseguir um emprego com carteira assinada*. Como a carteira assinada nos tempos de flexibilização está praticamente “aposentada”, o que restou para o trabalhador é a ocupação precarizada no mundo produtivo, sem direitos e sem nenhuma cobertura social, cada um por si no “fantástico mundo do empreendedorismo”.

Tal lógica também se aplica para os trabalhadores que permaneceram empregados, pois no toyotismo precisam agora exercer mais de uma função na empresa, operar mais de uma máquina, ser também flexível, polivalente, adaptável e com uma legislação trabalhistas que retira direitos garantidos historicamente pela luta da classe trabalhadora.

Se no fordismo o desemprego era culpa do trabalhador que não investiu o suficiente em sua formação para garantir um bom emprego, com o desemprego estrutural e o fechamento de fábricas e postos de trabalho devido à racionalização da produção no modelo toyotista, agora o culpa continua sendo dos trabalhadores porque não sabem inovar, não sabem empreender.

A ideologia neoliberal do empreendedorismo surge como a salvadora da prática dos trabalhadores desempregados que agora podem se “reinventarem e serem donos de seus próprios negócios”. Ficou famosa uma propaganda, amplamente difundida por vários veículos da mídia, na qual seu conteúdo era o seguinte: “na crise, crie!”¹. Outro momento histórico que vai ao encontro com essa ideologia neoliberal foi o primeiro discurso do então presidente Michel Temer, após o golpe parlamentar de 2016, quando citou um cartaz que viu em um posto de gasolina com a expressão: “Não fale em crise, trabalhe!”².

Para o capital, o exército industrial de reserva possui um papel de relevância para sua reprodução ampliada, pois mantém o valor da mercadoria força de trabalho (salário) desvalorizado; por conseguinte, mantém também os trabalhadores empregados em constante alerta e medo do desemprego, por saberem que existe um enorme contingente de pessoas desempregadas sujeitas a aceitarem qualquer tipo de relação de trabalho para não morrer de fome.

¹ Disponível em <https://brandedcontentbrasil.com.br/2021/09/10/na-crise-crie/>. Acesso em 15.08.2023 às 19:14.

² Disponível em <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/05/michel-temer-faz-seu-primeiro-discurso-e-ministros-tomam-posse.html>. Acesso 15.08.2023

E para esse exército industrial de reserva, que revela o desemprego estrutural, o capital apresenta como solução o empreendedorismo, o trabalho informal, a precarização do mundo do trabalho.

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 (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022, p. 2).

Como esse movimento de reestruturação produtiva do capital é mundial, no Brasil seus efeitos na política começam a ser introduzidos de maneira mais latente a partir dos anos de 1990, e vem sem se intensificando, cada vez mais, com o passar dos anos e aprofundamento da crise, que piorou ainda mais com a pandemia da covid-19³, no ano de 2019 (Antunes, 2022).

O neoliberalismo enquanto concepção teórico-ideológica de sustentação do capital em crise se fortalece a partir do final dos anos de 1960 e como resposta de reconstrução do liberalismo clássico. Orso (2007) vai dizer que o termo neoliberalismo é um eufemismo para se referir à nova forma de organização do sistema capitalista em crise. Para o autor, seria mais congruente com as perspectivas de atuação do capital pós anos de 1960 o termo ultraliberalismo, pois:

Se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois se trata da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo; trata-se da incorporação das velhas práticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações (Orso, 2007, p. 177).

Novas relações, essas que, segundo Peroni (2000), preveem um Estado máximo para o capital e um Estado mínimo para o trabalhador. Nesse contexto de luta de classes, de neoliberalismo ultraliberal, a contrarreforma do ensino médio é imposta, uma contrarreforma

³ “Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus”. (Paho, 2023, online). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>, acesso em: 21 Jan. 2023.

que, segundo Ferreti e Silva (2017, p. 387), permite “[...] evidenciar que as disputas por hegemonia se acirraram no atual cenário político da sociedade brasileira”.

O toyotismo reestruturou a forma de produção do capitalismo, e, assim como o fordismo/taylorismo, demanda um novo tipo de ser adaptado às flexibilidades do mercado e da produção. Todos os setores da sociedade são reorganizados para atender as novas exigências do capital, sendo a educação um desses setores, com relevância para o capital quando a questão é produzir mentes docilizadas e adaptadas para produzir e reproduzir o modelo capitalista.

Para Kuenzer (2017, p. 31), a contrarreforma educacional de 2017 está alinhada com esses propósitos do mercado de obter uma mão de obra que atenda o modelo toyotista, para a autora: “Essa reforma propõe-se a flexibilizar o ensino médio, pela possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional”, e conclui: “Do ponto de vista ontológico, aponta-se que a reforma do ensino médio responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível” (Kuenzer, 2017, p. 31).

Cunha (2017, p. 373) vai afirmar que a contrarreforma do ensino médio de 2017 seria uma resposta a “[...] uma particular crise das instituições privadas de Ensino Superior, que tem levado a uma inédita centralização empresarial e concentração do capital”. Para o autor:

A contenção da demanda de Ensino Superior foi a explicação da Medida Provisória nº 746/2016, complementada com a redução do financiamento estudantil mediante o FIES, em volume de recursos/vagas e transferência para as instituições privadas dos encargos financeiros até então assumidos pelo governo (Cunha, 2017, p. 383).

A defesa do autor é de que a MP nº 746 de 2016 é um atalho para o passado, tendo em vista o rompimento com o desenvolvimento das políticas públicas de acesso ao ensino superior dos governos do Partido dos Trabalhadores. Para ele, essa nova perspectiva de formação do trabalhador de nível médio remota aos tempos da ditadura militar em que

Os planejadores da ditadura pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, parte dos jovens que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas, cujos “excedentes” engrossavam as manifestações de descontentes. Esses planejadores supunham que a demanda de técnicos era generalizada e suficientemente grande para absorver os novos diplomados em cursos profissionais. E isso em todos os setores da atividade econômica (Cunha, 2017, p. 374).

Pochmann (2017) corrobora com essa análise de retrocesso. Ao analisar os determinantes de natureza externa e interna de atuação do país na elaboração das políticas

públicas, constatou um movimento de inflexão no padrão de políticas públicas em relação às últimas três décadas de experiências democráticas no Brasil. De acordo com seu estudo,

A emergência de um novo projeto de governo do tipo conservador, classista e autoritário termina por apontar para o esgotamento do ciclo político da Nova República. Além disso, constatou-se também que a inflexão alcançou as relações internacionais, com o realinhamento brasileiro à atual onda de globalização. A inflexão também se dá nas condições internas do país em face ao avanço das reformas das políticas públicas que as tornam convergentes com o atendimento dos interesses da menor parcela da sociedade (Pochmann, 2017, p. 325).

Percebe-se que a agenda de reformas e contrarreformas brasileiras está em conformidade com uma agenda global de reformas em todo o mundo. Desse movimento mundial de conformação da vida ao padrão de existir neoliberal, devido à reestruturação produtiva, nasce a demanda pela contrarreforma educacional de 2017. Utilizamos o termo contrarreforma por entender que se trata de um retrocesso, como afirma Ferreira:

A análise desenvolvida defende que se trata de uma contrarreforma, tal como defendido por Behring (2003), quando estudou o profundo retrocesso das políticas sociais ocorrido na década de 1990. Naquela ocasião, a autora se recusou a vincular o conceito de reforma a processos regressivos, pois esse conceito faz parte do debate do movimento operário, como uma estratégia revolucionária. “O reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda” (Ferreira, 2017, p. 294, grifos da autora).

Diante desse cenário, palco da luta de classes brasileira, surgiu o problema de nossa pesquisa: *Quais as mediações/aproximações que a lei 13.415 de 2017 tem com as mudanças no mundo do trabalho pós reestruturação produtiva da década de 1970, em especial com ideologia neoliberal do empreendedorismo? Que tem como objetivo geral identificar e compreender as mediações entre a contrarreforma do ensino médio as mudanças no mundo do trabalho e a ideologia neoliberal do empreendedorismo partindo do complexo do trabalho como norteamento metodológico e teórico.*

Para responder o problema norteador da pesquisa, partimos da categoria trabalho em Marx (2013) por entender que este é o fundamento do ser social. O trabalho metabolismo homem natureza é a condição *sine qua non* para a existência do ser humano. É pelo trabalho que o homem se fez e se faz humano, ou seja, o trabalho funda a sociedade humana, o ser social (Marx, 2103).

Por ser um fundamento, o trabalho sempre vai existir enquanto houver sociedade e a maneira como esse complexo social é organizado determina toda a forma de ser e existir do

homem, ser humano. Assim sendo, partir do trabalho como fio condutor da pesquisa foi uma exigência tanto teórica como metodológica do próprio objeto.

Por partir do materialismo histórico-dialético como perspectiva teórico metodológica, como veremos na seção seguinte, a pesquisa bibliográfica e documental seguiu os movimentos apontados pelo objeto com base nas categorias que foram se apresentando a cada aproximação. Assim, a estrutura da tese foi organizada a partir do movimento das principais categorias que formam o todo articulado em volta da compreensão da contrarreforma do ensino médio.

Para chegar às determinações mais concretas e históricas, teve-se que partir de categorias mais abstratas que revelam a essência do ser social, o movimento e a dinâmica dos fenômenos sociais que aparecem para nós em sua forma fetichizada. Assim, compreender o trabalho em seu sentido ontológico é fundamental para entender sua dimensão abstrata na sociedade capitalista e todos os demais complexos sociais que aparecem a partir da propriedade privada dos meios de produção, como o Estado, mercadoria força de trabalho e o ser social alienado.

Para isso, tivemos como questões norteadoras da pesquisa: 1. Como o ser social se forma? 2. Como a relação trabalho e educação determinou a contrarreforma do ensino médio de 2017? 3. Como o Estado é organizado em uma sociedade socialmente dividida? 4. Quais os fundamentos da ideologia neoliberal do empreendedorismo? 5. Em qual contexto político, econômico e social foi aprovada a contrarreforma do ensino médio?

O objeto não se mostra tal como ele é em sua essência, se assim o fosse, a ciência seria desnecessária, como nos disse Marx (1983). A pesquisa guiada pelo movimento histórico do objeto nos conduziu por um percurso que foi desde as primeiras escolas de nível secundário no Brasil, com a chegada da família real em 1808, perpassando principalmente pelos anos de 1990, quando começou os pacotes de reformas estruturais do Estado brasileiro, em especial da educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), até o ano de 2023, primeiro ano do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva dos PT, ano este que protagoniza o movimento “Revoga ensino médio”.

A metodologia de exposição da tese está organizada em seis seções, contadas com esta introdução. Na seção dois, intitulada “O Salto Ontológico para o Ser Social: Breves considerações acerca do fundamento do trabalho na formação do complexo societal”, discutimos a formação do ser social a partir da análise da categoria trabalho e seus desdobramentos históricos até a compreensão da mercadoria força de trabalho e do ser social alienado.

Na terceira seção, discutimos “As Formas de Organização do Estado Sob a Regência do Capital” no sentido de entender como esse complexo social é organizado em uma sociedade socialmente dividida em classes sociais e sua atuação como um “ser regulador/educador”. Na seção “Do Chão da Fábrica para os Currículos da Escola: o controle das mentes e dos corpos”, partimos do entendimento do trabalho como fundamento do ser social e do Estado na configuração histórica do trabalho sob a regência do capital como um mecanismo de proteção da propriedade privada, de controle e imposição da lógica de produção e reprodução do modo de produção capitalista, e que assim sendo, a educação, apesar da luta de classe, será determinada por essa forma histórica de organização da vida, pois é regulada pelo Estado.

Por fim, na seção “O “Novo Ensino Médio” na Era da Flexibilização”, discutimos a mercadorização da educação por meio das Parcerias Público Privadas, usando como exemplo a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL) e as mediações entre a contrarreforma do ensino médio de 2017 com as mudanças no mundo produtivo e com a ideologia neoliberal do empreendedorismo.

A seguir, faremos a exposição de como foi organizado o percurso metodológico da pesquisa.

1.1 De onde partimos?

O interesse pelo objeto foi consequência de minha formação humana enquanto filha de Alveci Ferreira dos Santos, mãe solteira, doméstica, que estudou até a sexta série e dizia que não gostaria que filha dela reproduzisse sua realidade e lavasse banheiro de terceiros. Minha mãe via nos estudos a chave para superar aquela realidade que nós vivíamos. Frases do tipo “Estuda, minha filha, para ser gente na vida, pra minha filha não precisar passar o que eu passo” penetraram na minha alma; e o mínimo que eu pude fazer para deixar minha mãe tranquila foi estudar.

Então, desde muito nova sempre tive apreço por estudar, e sonhava em mudar minha realidade por meio dos estudos. O que realmente aconteceu e fez de mim uma exceção e não uma regra. Eu sou um desvio na estatística. Durante muitos momentos desta tese eu vi a realidade da minha mãe, que teve seu acesso à educação negado e foi condenada a uma vida de servidão pelo sistema capitalista.

Minha mãe dormiu dois dias na fila da Fundação Bradesco, uma escola filantrópica, fruto de uma parceria público privada (as contradições do sistema capitalista), para conseguir uma senha e eu poder fazer o processo seletivo, um pente fino para selecionar apenas os

“melhores”. Ela conseguiu a senha, eu fiz a prova e passei. A filha da doméstica conseguiu furar a bolha e teve uma educação de qualidade. Obrigada por isso, mãe.

Foi na Fundação Bradesco que eu conheci Karl Marx, e podemos dizer que foi na Fundação Bradesco que começa a história desta tese, mas especificamente na sexta série, na aula de geografia do professor Valderi Carvalho. Durante a aula, o professor explicava o capitalismo e aquele assunto fez muito sentido para mim, porque eu me vi e vi minha mãe nele. Como uma das minhas características de estudante é fazer muitas perguntas, no final da aula o professor Valderi me chamou e me indicou o livro capitalismo para principiantes, que tinha na biblioteca da escola. Imediatamente fui à biblioteca, peguei o livro e o li em três dias.

Durante a leitura, me chamou a atenção um personagem, que o autor chamou de Karl Marx, “o herói da classe trabalhadora”. Fiquei tão encantada pelo livro que o comprei, pois aquela leitura foi um marco na minha vida como pessoa, pesquisadora e admiradora do Materialismo Histórico-dialético.

Desde então busquei me aprofundar na compreensão da sociedade a partir de Marx. Na graduação em Pedagogia, persegui o problema de pesquisa *o que é o trabalho e qual sua relação com a educação*, e escrevi a monografia intitulada “Trabalho e Educação: pressupostos para a formação humana”.

Finalizei a graduação em pedagogia em 2016, ano do golpe parlamentar e da publicação da MP nº 746, que contrarreformou o ensino médio. Neste período, passei no curso de análise e desenvolvimento de sistemas no Instituto Federal da Bahia (IFBA), e no segundo semestre do curso e do ano de 2016, ocupamos o instituto por trinta dias contra o golpe, a contrarreforma do ensino médio, a PEC do teto dos gastos, em geral, contra o pacote de reformas neoliberais do então governo Temer.

O fato de ter estudado durante a graduação em pedagogia as categorias trabalho, Estado, educação e emancipação humana pelo viés do materialismo histórico-dialético, naquele momento histórico, permitiu-me analisar os acontecimentos e atores daquele cenário político de uma maneira crítica, pois usar o materialismo histórico-dialético como método de análise pressupõe estudar o todo que compõe o complexo categorial do objeto investigado.

Logo, para a compreensão da relação trabalho e educação, tive que estudar a forma como a sociedade e a política se organizam e forjam a sociedade capitalista. E na ocupação foram feitas várias formações e leituras críticas das propostas de reformas pós golpe parlamentar, o que me permitiu relacionar a teoria que eu estudava com a realidade concreta, objetiva e constatar várias colocações marxianas.

Não terminei o curso iniciado no IFBA por razões de aprovação em um concurso público que me trouxe para Maceió, no estado de Alagoas, em 2017. Assim que cheguei em Alagoas, abriu a seleção para o mestrado em educação na Universidade Federal de Alagoas, processo seletivo 2018.1. Estudar a contrarreforma do ensino médio era uma inquietação que me acompanhou desde as ocupações de 2016, assim, vi nessa seleção a oportunidade de dar continuidade aos estudos, leituras e entendimento a respeito da contrarreforma.

Terminei o mestrado na expectativa de ingressar no doutorado para dar continuidade à pesquisa, pois até aquele momento havíamos pesquisado a contrarreforma do ensino médio de 2017 em seus aspectos teóricos e ideológicos que reafirmam a lógica de reprodução do capital. A aprovação no doutorado veio em 2020, um ano após o final do mestrado, mais especificamente em meio a uma pandemia mundial, causada pelo novo coronavírus (SarsCov 19).

Sete anos se passaram das ocupações de 2016 até o atual momento, que, como veremos mais à frente, protagoniza o movimento revoga ensino médio, e até aqui é possível inferir que as análises marxianas da sociedade capitalista nos fornecem uma chave para a compreensão de qualquer manifestação social desse modelo de produção de mercadorias.

A subjetividade de minha mãe, assim como a de todos os seres sociais moldadas pelo modelo de reprodução do trabalho abstrato, fez ela sonhar com a minha ascensão social por meio da educação, e o máximo que um/a filho/a da classe trabalhadora consegue com a escolaridade é ocupar um posto no mercado de trabalho de acordo com seu título, seu diploma, suas competências e habilidades adquiridas no sistema educacional, que pode, mas não é uma regra, garantir um emprego com maiores seguridades, herdeiro do taylorismo/fordismo, o que traz uma ilusão de ascensão social, mas que não te tira da situação de ser classe trabalhadora.

Mas sim, sou um desvio na estatística, pois as possibilidades de uma filha da classe trabalhadora ser servidora pública efetiva de uma universidade federal e chegar no topo da pirâmide da educação, por ter conseguido fazer um doutorado, são raríssimas, como será demonstrado no decorrer desta tese.

Ser filha de Alveci Ferreira dos Santos, minha primeira professora, a que me ensinou por meio da realidade material, da existência, que me ensinou a escrever o meu nome no chão com um graveto porque não tinha caderno, me permitiu me perceber como classe trabalhadora quando o professor Valderi Carvalho explicou o que era capitalismo. Em seguida, Marx me mostrou, por meio do materialismo histórico-dialético, que a desigualdade material não é natural, que minha mãe só estudou até a sexta série porque ela pertencia a uma classe que,

historicamente, teve seu acesso à educação negado. E esse fato, com certeza, fez-me chegar até aqui movida pelo sentimento de luta e denúncia através da educação.

1.2 Da Organização Metodológica

Desnaturalizar o que se coloca como natural. O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 2010, p. 15, grifos nossos).

Desnaturalizar ao que se coloca como natural, eis um dos fundamentos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1881) e Frederick Engels (1820-1895). Marx (2013) inicia o capítulo 1 (um) de “O capital” afirmando que a riqueza da sociedade capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias. E essa afirmação nos revela uma característica dessa sociedade, que é a de ocultar aspectos da realidade a fim de mascarar suas contradições fundadas em um modelo social dividido em classes, mais especificamente a classe que trabalha e uma classe que não trabalha, mas vive do resultado do trabalho alheio.

Esse mundo da pseudoconcreticidade apresentado por Kosik (2010), que penetra na consciência dos indivíduos assumindo um aspecto independente e natural, é o mundo que produziu a contrarreforma do ensino médio de 2017, que busca exatamente essa conformação das mentes dos indivíduos por meio de um discurso falacioso pautando no mundo da aparência, da pseudoconcreticidade.

Ir para além desse mundo da pseudoconcreticidade exige do pesquisador um comprometimento com a realidade concreta do objeto em análise, e a escolha do percurso metodológico deve partir das próprias determinações do objeto. É necessário identificar e estabelecer as relações de negação, contradição e mediação do objeto com o todo que o envolve.

Buscar suas determinações na realidade material, fazer o movimento inverso empreendido pelo capital na tentativa de produzir uma realidade fetichizada e alienada, é, segundo Santos (2019, p. 29), “Superar essa ciência da prática utilitária que toma o mundo da aparência como mundo real não é só ir para além do fenômeno, e sim buscar a análise do movimento do real”.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo,

mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes (Kosik, 2010, p. 50, destaque do autor).

O movimento empreendido a partir do materialismo histórico-dialético e do problema de pesquisa nos conduziu a uma pesquisa bibliográfica e documental que nos permitisse apreender o movimento, a dinâmica e a estrutura do objeto em análise, no caso, a contrarreforma do ensino médio e suas mediações com a reestruturação produtiva do capital em crise e com a ideologia neoliberal do empreendedorismo.

Para isso, tivemos como objetivo geral: Identificar e compreender as mediações entre a contrarreforma do ensino médio as mudanças no mundo do trabalho e a ideologia neoliberal do empreendedorismo partindo do complexo do trabalho como norteamento metodológico e teórico.

Os objetivos específicos foram: 1. analisar a reestruturação produtiva do capital e sua relação com a contrarreforma do ensino médio de 2017 e 2. compreender as relações entre a ideologia neoliberal do empreendedorismo e a contrarreforma do ensino médio.

As fontes da pesquisa foram livros escritos por Marx (2013); Antunes (2009; 2019; 2020; 2021; 2022); Luckas (2013); Talvanes (2017); Kuenzer (2001); Meszaros (2005; 2011) e Freitas (2017, 2018). Ademais, contribuíram com a pesquisa os artigos de Ferreti e Silva (2017); Kuenzer (2017); Frigotto e Mota (2017); Castro, Gawryszewski e Dias (2022), Cêa (2021), dentre outros.

Outrossim, algumas teses e dissertações também serviram como base para este manuscrito, a saber: Antunes (2016), Santos (2019), dentre outros, assim como documentos que compõem o marco legal da contrarreforma de 2017 (lei 15.415 de 2017; Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2019; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e pareceres do Conselho nacional de Educação que versam a respeito do ensino médio e formação do trabalhador) e reportagens que versam a respeito da contrarreforma, sendo elas: “Base Nacional Comum é tema de exposição do ministro na Comissão de Educação da Câmara”⁴; site do Instituto REÚNA⁵; Relatório de Resultados Nossa escola em (Re)construção 2017 e 2018⁶; e o site do Instituto PORVIR⁷.

⁴ PORTAL MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ocde>. Acesso em: 15 ago. 2023.

⁵ INSTITUTO REÚNA. Disponível em <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>, acesso em 15 de agosto de 2023.

⁶ AMAZONAWS. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir-prod/wp-content/uploads/2019/04/18191238/RelatorioCompleto_NossaEscolaEmReConstrucao_2017_2018-1.pdf, acesso em 21 jan. 2023.

⁷ PORVIR. Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

A pesquisa se caracterizou como sendo dos tipos documental e bibliográfica, com objetivos explicativos e abordagem qualitativa dialética. Como a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são tipologias diferentes, porém com semelhanças marcantes nos procedimentos e técnicas de análises, o movimento empreendido para resolução do problema de pesquisa consistiu em basicamente dois momentos: o levantamento bibliográfico, que serviu de base e respaldo teórico, e a seleção de quais os documentos do marco legal da contrarreforma seriam analisados, a fim de coletar os dados da pesquisa. Foi utilizada como técnica para o tratamento das fontes a análise de conteúdo na perspectiva da Bardin (1977).

2. O SALTO ONTOLÓGICO PARA O SER SOCIAL: Breves considerações acerca do fundamento do trabalho na formação do complexo societal

*Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.*

- Vinícius de Moraes

É de costume dos pesquisadores críticos da educação e da formação dos trabalhadores iniciar o debate com a análise da categoria trabalho, apresentando ao leitor as características ontológicas dessa categoria fundante do ser social. Em trabalho anterior (Santos, 2019), fizemos esse movimento, que é de suma importância para a compreensão do modelo de produção e reprodução capitalista (Santos, 2019).

Compreender as metamorfoses do mundo do trabalho nos permite desvendar, para além da aparência, as determinações e os reais interesses de classe por trás da (de)formação e conformação do trabalhador, que, como afirma Vinícius de Moraes em seu poema, “O operário em construção”, não tem conhecimento de sua missão, que, segundo Marx, é produzir sua própria humanidade a partir de sua ação sobre a natureza (Marx, 2013).

Compreender as mediações estabelecidas entre capital e trabalho será o fio condutor que nos permitirá penetrar no complexo da educação e assim trazer para o crivo do debate as contradições e interesses das classes em disputa que resultaram na contrarreforma do ensino médio de 2017.

A seguir, faremos algumas considerações da categoria trabalho e suas múltiplas determinações no processo de formação do ser social desde o salto qualitativo do ser natural para o ser social até sua forma histórica organizada pelo modo de produção capitalista, que ao subjugar o processo de trabalho à produção de mercadoria, desnatura o natural e transforma

o trabalhador, produtor de toda riqueza material, em mercadoria, a mercadoria força de trabalho.

2.1 Do ser natural ao ser social

O trabalho é, portanto, categoria absolutamente fundamental no interior do método marxiano e possui, por conseguinte, implicações teóricas e práticas, econômicas e políticas, educacionais e éticas sem as quais todo o seu sistema analítico-propositivo colapsa (Antunes, 2016, p.41, grifos do autor).

A discussão do trabalho, categoria fundante do ser social, tem vasta produção teórica que nos auxilia nessa compreensão, como, por exemplo, Luckás (2013), Maceno (2017), Santos (2019), Antunes (2016), entre outros.

Aqui será feito um movimento de apreender o movimento das principais mediações que ocorrem no interior do metabolismo homem natureza e as consequências objetivas e subjetivas dessa relação na formação dos seres humanos e da sociedade na qual está inserido.

A famosa citação marxiana que compara o trabalho do pior arquiteto com a ação da melhor abelha na elaboração da colmeia nos dá pistas a respeito da capacidade ontológica do ser humano de um pensar e agir orientado a um fim previamente determinado idealmente, a saber:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste já existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (Marx, 1985, p. 149-150).

Ao diferenciar a ação humana da ação da abelha, o que está posto em questão por Marx é a capacidade humana de idealizar e projetar o resultado de sua ação antes de sua execução e objetivação, o chamado pôr teleológico ou ação orientada a um fim, constituído por posições primárias e secundárias (Lukács, 2013).

Antes de executar sua ação, o homem idealiza, planeja, projeta, cria hipóteses e seleciona os materiais que irão servir para uma dada objetivação. É essa característica teleológica que Marx pontua ao comparar o arquiteto com a abelha, nas palavras de Marx (2013, p. 327): “Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa”.

Quando o homem põe a objetivação de seu trabalho na natureza e no mundo dos homens, ou seja, quando o homem cria um objeto que não existia de forma natural, como, por exemplo, um computador, ele cria uma nova esfera da vida, a dimensão do ser social.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [Gespinst] (Marx, 2013, p.330-331),

A objetivação não gera apenas coisas materiais como machado, lanças, roupas, carro, computador, celular, entre outros, mas, um complexo de categorias sociais tão importantes quanto no processo de produção e reprodução do ser social, até porque essas novas categorias sociais são fundadas pelo trabalho.

Desse modo, por meio da ação teleológica do homem sob a natureza se dá o processo de produção e reprodução da sociabilidade humana, que vai desde a satisfação mais imediata, como comer e se manter vivo, a situações mais mediatizadas, como organizar um sistema de ensino, por exemplo. E, mais uma vez, podemos citar uma conhecida passagem de Marx (1985, p. 149), a qual afirma que o trabalho é “[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza”.

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 327-327).

Ao se mover para garantir sua sobrevivência enquanto espécie humana, o humano se humaniza na medida em que coloca em movimentos sua potência produtiva, sua corporeidade. Para se manter vivo, o homem produz, cria elementos que não estão postos imediatamente na natureza, mas que são produzidos a partir do que está dado imediatamente por esta.

Para se reproduzir, o ser social precisa da esfera natural. Marx, ao fazer a crítica ao Programa de Gotha, contesta Lassale quando este afirma que o trabalho é a fonte de toda

riqueza, e ironiza afirmando que “[...] essa frase pode ser encontrada em todos os manuais infantis” (Marx, 2012, p. 24). Marx retifica a frase afirmando que:

O trabalho não é a fonte de toda riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!), tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana (Marx, 2012, p. 24).

Assim, natureza e ser humano formam um metabolismo (Marx, 2013) na medida em que o homem antes de ser um ser social é um ser natural e precisa da natureza para se manter vivo. Essa relação homem natureza, na qual o homem cria os meios para sua subsistência, Marx (2013) vai chamar de trabalho.

Cada dimensão da vida humana, seja natural ou social, terá uma dimensão de complexo, segundo Luckás (2013), pois o ser humano, a partir do trabalho, não é mais só natural, nem tão somente social, ele forma uma unidade, um todo com a natureza, de acordo com o autor:

Jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente (Lukács, 2013, p. 41).

Percebe-se que o movimento de origem do ser social é dialético e mediado. Envolve uma série de determinações de ordem objetivas e subjetivas. As mediações de ordem objetivas estão postas na riqueza material produzida pelos homens e são a base estrutural de manutenção da vida, podemos chamar de valores de uso, que são as objetivações que carregam em si utilidades para satisfazer as necessidades humanas, e as mediações de ordem subjetivas são sentidas nas relações estabelecidas entre os homens, sendo necessárias para garantir a organização social, dentre elas podemos citar a educação e o agir orientado a um fim.

O ser humano natural, na busca de sua sobrevivência e reprodução, produz sua humanidade e dela deriva um organismo completo que tende a ser cada vez mais humanizado e complexo.

A produção dos meios para a satisfação dessas necessidades [humanas], a produção da própria vida material, [...] é [...] uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milênios, tem de ser cumprida

diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Essa condição eterna do homem de trabalhar para se manter vivo vai existir enquanto existir homem. É do ser, é ontológico, como afirma Lúckás (2013). Onde existir homem existe a necessidade de trabalhar. Essa é a forma dessa espécie sobreviver na natureza.

A manutenção da vida humana na natureza não ocorre de maneira imediata, como afirma Marx e Engles (2007), o homem precisa produzir os meios de produção de sua própria vida. Cabe aqui salientar que tal processo de transformação da natureza pode, inclusive, transformar as próprias necessidades humanas iniciais em necessidades cada vez mais elaboradas.

Ou seja, ao humanizar a natureza pelo processo de trabalho, o homem humaniza a si e a suas próprias necessidades. As necessidades humanas imediatas de sobrevivências, como comer, dormir e se reproduzir, são cada vez mais supridas de forma mediatizadas pelo trabalho, como preconiza Marx (2008, p. 248): “[...] a fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes”.

Nas palavras de Antunes (2016, p. 28, grifos do autor), “Se, por um lado e de modo mais imediato, as necessidades humanas remetem a aspectos de ordem mais física, ou natural do ser humano, por outro, em seus desdobramentos, as próprias necessidades podem complexificar-se, sofisticar-se, numa palavra: podem *humanizar-se*”.

A esfera do ser social passa a ser regulada e controlada por meio de mecanismos sociais que também são fundados nesse processo. A produção humana precisa ser organizada, com isso surgem categorias sociais, como, por exemplo, a divisão do trabalho. A organização social se torna essencial para reprodução.

Ao criar a dimensão social, o homem passa a subordinar seus instintos naturais à consciência, que passa a ser direcionada para a reprodução do homem puramente social.

O homem, ao transformar a natureza a ele externa, também transforma a sua própria natureza interna. A necessidade de realização correta do trabalho faz com que os seus instintos, vontades, capacidades, habilidades etc. sejam controlados e desenvolvidos para servir as necessidades do trabalho. Essa transformação que tem como eixo o próprio homem é também posta em movimento por ele próprio a partir do trabalho; é um processo autocentrado no homem, puramente social (Maceno, 2017, p. 36).

É nesse ponto da compreensão do ser social que reside uma importante característica que nos auxiliará na análise da categoria educação e de qualquer outra categoria fundada pelo trabalho. O homem não deixa de ser natural, o seu corpo, as suas necessidades biológicas vão

permanecer naturais *ad eternum* porque ele é natureza, porém ao se humanizar pelo processo de trabalho, ele humaniza também suas necessidades e seu modo de existir; há uma inversão no processo de trabalho em um determinado momento da existência humana, em que no lugar de satisfazer suas necessidades vitais pautadas no bem estar do grupo humano que trabalha, a organização dos homens no processo de trabalho se volta para satisfação da organização do trabalho.

Este é um ponto importante na análise da categoria trabalho. Marx polemiza com Adam Smith (1996) quando o economista inglês afirma que:

Essa divisão do trabalho, da qual derivam tantas vantagens, não é, em sua origem, o efeito de uma sabedoria humana qualquer, que preveria e visaria esta riqueza geral à qual dá origem. Ela é a consequência necessária, embora muito lenta e gradual, de uma certa tendência ou propensão existente na natureza humana que não tem em vista essa utilidade extensa, ou seja: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra (Smith, 1996, p. 73).

Smith (1996) naturaliza a divisão social do trabalho, e mais, naturaliza os processos de troca, quando para Marx (2013), essa organização social do trabalho é histórica e não natural. O ato de trabalho é transversal, ou seja, vai existir em qualquer forma de organização histórica do homem (Antunes, 2016), mas o modo de produção capitalista, por exemplo, não. O modo de produção capitalista é uma forma histórica de organização do trabalho, nem sempre existiu, não é eterno e pode um dia servir de base material para outra forma de organização histórica do trabalho.

Marx (2010) vai afirmar em contraponto a Smith (1996):

A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (Marx, 2010, p. 82).

Essa discussão dos efeitos do trabalho alienado discutiremos mais a frente ao tratarmos da mercadoria força de trabalho. O que interessa aqui ao analisar o pensamento de Marx é demonstrar que, ao produzir sua humanidade, o homem se afasta de sua natureza orgânica sem dela se descolar, e essa humanização pode se manifestar em diversas formas de organização históricas do trabalho, inclusive em modelos que aliena no lugar de emancipar.

A forma como o trabalho é historicamente organizado vai determinar toda a forma de viver em sociedade, por ser essa a categoria fundante. A partir desse, todas as demais terão uma relação de determinação absoluta e relativa com ele. Lukács (2013, p. 44) ratifica afirmando que “[...] o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social”.

Por ser a dimensão do ser social uma totalidade formada por complexos categoriais, que por sua vez também são formados por outros complexos, pode-se inferir que a sociabilidade humana é um complexo de complexos (Luckas, 2013) e o trabalho é a categoria central de todo esse movimento. O trabalho é a categoria de transição, de origem, e todas as demais categorias do ser social partem do trabalho, em outras palavras:

Todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 2013, p. 44).

Existem afirmações do tipo: o homem adapta a natureza às suas necessidades no processo de trabalho, ou, o homem consegue dominar a natureza ao produzir sua existência material. Essas expressões não estão cem por cento corretas, nem tão pouco cem por cento erradas, de acordo com Engels (1977):

Somos a cada passo advertidos de que não podemos dominar a Natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro, como alguém situado fora da Natureza; mas sim que lhe pertencemos, com a nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro; que estamos no meio dela; e que todo o nosso domínio sobre ela consiste na vantagem que levamos sobre os demais seres de poder chegar a conhecer suas leis e aplicá-las corretamente (Engels, 1977, p. 224).

Assim, por mais que o homem possa exercer sua influência sob a natureza, transformando-a, humanizando-a por meio de seus conhecimentos adquiridos através de seu trabalho sob a própria natureza, esse “poder” do homem encontra limites na própria natureza, pois, nas palavras de Antunes (2016, p. 31): “[...] a dinâmica social do trabalho parte da natureza e a ela retorna, afastando-se sem jamais dela descolar-se por completo, podendo, inclusive,

estender seus limites, sem, entretanto, rompê-los”. Ou seja, por ser parte da natureza e depender dela para existir, o homem pode regular seu metabolismo com a natureza pelo trabalho, mas jamais poderá controlar a natureza de forma absoluta e subjugar-la ao ser puramente social, pois a base material desse ser é a natureza.

Em linhas gerais, o trabalho, exteriorização de uma força natural, de uma força de trabalho humana, que produz os objetos para sua produção e reprodução que não estão dados imediatamente pela natureza, fonte de matéria prima e meios de produção, estabelece com esta uma relação metabólica, como foi apresentado nesta subseção. Para Marx (2013, p. 328): “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”.

A seguir, veremos como a ação humana de humanizar-se se tornou uma mercadoria no sistema do capital.

2.2 Força de Trabalho: a mercadoria especial

A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma “enorme coleção de mercadorias”, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, por isso, com a análise da mercadoria (Marx, 2013, p.157, grifos do autor).

É assim que Marx inicia O Capital, pela mercadoria, sua forma elementar.

O método de exposição apresentado por Marx é relevante para compreensão de sua obra. Não foi uma escolha aleatória começar a exposição pela mercadoria. A respeito do método de análise, o próprio Marx afirma no prefácio da edição francesa de 1872 que

[...] o método de análise que empreguei, e que ainda não havia sido aplicado aos assuntos econômicos, torna bastante árdua a leitura dos primeiros capítulos, e é bem possível que o público francês, sempre impaciente por chegar a uma conclusão, ávido por conhecer a relação dos princípios gerais com as questões imediatas que despertaram suas paixões, venha a se desanimar pelo fato de não poder avançar imediatamente (Marx, 2013, p. 132).

Por ser tratar e uma análise abstrata, apesar do objeto ser real e concreto, enfrentar as diversas camadas fenomênicas com que o capital se apresenta à primeira vista foi também um exercício árduo para o autor, que apesar de na exposição buscar formas didáticas para demonstrar os resultados de sua pesquisa, a dificuldade que o leitor encontra são consequências

do modo capitalista de produzir a vida alienado e fetichizado, que não se apresenta tal como ele realmente é.

A mercadoria é uma categoria social que abraça, envolve e camufla o trabalho objetivado, tirando dele sua especificidade e a concretude de seu valor de uso, se apresentando no mercado, como demonstrou Marx (2013), sob a forma gelatinosa de trabalho humano indistinto. Toda a produção no modelo alienado do capital é voltada para a compra e venda de mercadorias, e a força de trabalho é a mercadoria especial, a “mãe fértil” produtora de mais valor, a mercadoria que produz mais mercadorias (Marx, 2013).

Marx conclui o prefácio encorajando os leitores a continuarem a leitura, mesmo diante da dificuldade encontrada em razão do objeto e do método, o autor afirma:

Eis uma desvantagem contra a qual nada posso fazer, a não ser prevenir e premunir os leitores ávidos pela verdade. Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos (Marx, 2013, p. 132).

Foi demonstrado que o trabalho funda o ser social na medida em que os homens com seu agir orientado cria os objetos humanizados para suprir suas necessidades. Nesse processo, ele cria e a si próprio enquanto ser humano, bem como a sociedade humana como um todo. Por meio do trabalho, o homem cria “[...] articulações, conexões histórico-sociais (não necessariamente diretas e/ou lineares) entre os seres humanos e seus processos de trabalho” (Antunes, 2016, p.48), em resumo, cria a história dos homens e a história do trabalho.

E por história do trabalho entende-se a articulação histórica, direta e indireta, dos processos de trabalho individuais e coletivos, mas socialmente determinados e relacionados, que engendram a produção e reprodução da vida material e simbólica dos seres humanos ao longo da sucessão de gerações (Antunes, 2016, p. 48).

Compreender a história do trabalho nos fornece a chave para entender a história dos homens, e vice-versa, pois existe uma relação dialética de múltiplas determinações. Ao trabalhar, o homem cria a sua própria história e passa para a geração seguinte. “E, a partir da conexão entre os seres humanos e seus processos de trabalho, cria-se a história humana, que por intermédio de amplos processos formativos engendra a socialidade, a humanidade e a genericidade do humano” (Antunes, 2016, p.49).

Esses processos e articulações históricas vão se complexificando e o trabalho, produtor de riquezas materiais por meio de objetivações humanas mediadas, no capitalismo, assume uma forma abstrata, consequências do trabalho alienado.

No capitalismo, o trabalho assume um duplo caráter, de acordo com Marx (2013), e para o autor, “[...] esse ponto é o centro em torno do qual gira o entendimento da economia política” (Marx, 2013, p. 165). Esse duplo caráter do trabalho é expresso na produção de mercadorias que possuem valor de uso (trabalho concreto) e valor de troca (trabalho abstrato).

O trabalho concreto é aquele que carrega especificidade - o trabalho do pedreiro, o trabalho do marceneiro, o trabalho do pintor -, todos esses produzem um valor de uso (casa para morar, móveis para serem usados, pinturas diversas para serem contempladas). O trabalho concreto é o produtor dos objetos, riquezas materiais, produzidos pelo conjunto da humanidade, já o trabalho abstrato, por sua vez, é o produtor da enorme coleção de mercadorias da qual Marx se refere no início de *O capital*. O trabalho abstrato é definido por Pereira e Lima (2008) da seguinte forma:

O trabalho abstrato é a propriedade que adquire o trabalho humano quando é destinada a produção de mercadorias e, por isso, somente existe na produção de mercadorias. O conceito de trabalho abstrato não é uma invenção cerebrina, mas a representação ou reflexo no pensamento de uma propriedade social real. Isto implica que o trabalho abstrato e sua expressão, o valor é também real, porque o trabalho produtor de mercadorias cria valor materializado na mercadoria que expressa seu valor de troca ou preço (quando uma mercadoria especial torna-se equivalente universal ou dinheiro) (Pereira; Lima, 2008, p. 407).

No modelo histórico societal, produzido pelos homens, conhecido como capitalista, o trabalho concreto é “apagado”, sua especificidade some na produção de mercadorias. Para o capitalista, não importa se é pedreiro, marceneiro, pintor, se produz casa, móveis, artes, enfim, o que importa para o capitalista é produzir mercadorias para serem compradas e vendidas, reproduzindo assim o sistema do capital.

Nesse processo, o trabalho concreto é metamorfoseado e caracterizado como trabalho abstrato, despido de suas especificidades, e o pedreiro, o marceneiro e o pintor são reduzidos a trabalhadores assalariados. Nas palavras de Marx (2013):

No conjunto dos diferentes valores de uso ou corpos de mercadorias [Warenkörper] aparece um conjunto igualmente diversificado, dividido segundo o gênero, a espécie, a família e a subespécie, de diferentes trabalhos úteis – uma divisão social do trabalho. Tal divisão é condição de existência da produção de mercadorias, embora esta última não seja, inversamente, a condição de existência da divisão social do trabalho (Marx, 2013, p. 166).

Como produtor de valor de uso, o trabalho útil é essencial para a vida humana, pois ele é a condição eterna de metabolismo do homem com a natureza. Em qualquer organização social

essa condição humana estará presente, e no capitalismo essa condição natural, eterna e vital para o homem é transformada também em mercadoria, a mercadoria força de trabalho.

“A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (Marx, 2013, p.157). Nessa seara, Marx vai demonstrar que independente de essas necessidades provir do estômago ou da fantasia, para o capital pouco importa a produção do valor de uso, pouco importa as necessidades humanas que precisam ser supridas, o que determina a produção da mercadoria é necessidade do capital, necessidade essa de produzir mais-valor. Se para produzir mais-valor precisa produzir mais bombas que alimento, por exemplo, então serão produzidas bombas.

“A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (Marx, 2013, p.157) e corpo de uma mercadoria, ou seja, a mercadoria, apesar de ser uma categoria social abstrata, deve ser também concreta e útil, pois, para ser comprada e vendida, ela precisa satisfazer uma necessidade do comprador. “Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [stoffliche Träger] do valor de troca” (Marx, 2013, p.158).

Assim sendo, a mercadoria possui uma dimensão material que constitui seu valor de uso e uma dimensão estritamente social, que é o valor de troca. Como a produção humana no sistema do capital é exclusiva para a produção de mercadorias, ou seja, para a compra e venda, é o valor de troca que assume a frente no processo de circulação. “O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço” (Marx, 2013, p. 158).

Mas como mensurar o valor de troca de uma mercadoria? Como permutar mercadorias entre si? Como encontrar a igualdade entre as mercadorias? O que há de comum entre as mercadorias no momento da troca?

Para que as engrenagens do sistema de produção capitalista funcionem, o valor de troca das mercadorias precisa ser reduzido a algo comum. Todas as mercadorias são mensuráveis, seja por peso, por tamanho, por volume. Os corpos das mercadorias, seus valores de usos são mensurais e distintos entre si, como visto. Mas como estabelecer os parâmetros de troca para as mercadorias igualando todas a uma única medida?

Esse algo em comum não pode ser uma propriedade geométrica, física, química ou qualquer outra propriedade natural das mercadorias. Suas

propriedades físicas importam apenas na medida em que conferem utilidade às mercadorias, isto é, fazem delas valores de uso. Por outro lado, parece claro que **a abstração dos seus valores de uso é justamente o que caracteriza a relação de troca das mercadorias. Nessa relação, um valor de uso vale tanto quanto o outro desde que esteja disponível em proporção adequada** (Marx, 2013, p. 160, grifos nossos).

Essa dupla “face” da mercadoria revela duas dimensões, a saber: a dimensão do valor de uso, que está relacionada à característica de qualidade, de utilidade de satisfação de uma necessidade; e a dimensão do valor de troca, que é apenas uma dimensão quantitativa, essa é a que mais importa ao capital. “Prescindindo do valor de uso dos corpos das mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho” (Marx, 2013, p.160). O que resta de comum a todas as mercadorias é uma

Mesma objetividade fantasmagórica, uma simples geleia [Gallerte] de trabalho humano indiferenciado, i.e., de dispêndio de força de trabalho humana, sem consideração pela forma de seu dispêndio. Essas coisas representam apenas o fato de que em sua produção foi despendida força de trabalho humana, foi acumulado trabalho humano. Como cristais dessa substância social que lhes é comum, elas são valores – valores de mercadorias (Marx, 2013, p. 160).

Marx reitera:

Se abstraímos seu valor de uso, abstraímos também os componentes [Bestandteilen] e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (Marx, 2013, p. 160).

Assim, resta apenas o trabalho gasto na produção de mercadorias como unidade básica de cálculo do valor de troca. Mas não o trabalho no seu sentido ontológico como vimos na seção anterior, o que produz a riqueza material e a humanidade nos homens, mas sim o trabalho abstrato, que, como veremos a seguir, desumaniza o homem. Ou seja, o trabalho é a unidade geradora de valor, mas especificamente o trabalho não pago. Como assim trabalho não pago? Por ser subjugada ao *status* de mercadoria no sistema capitalista, a força de trabalho é vendida como unidade de tempo por um valor, e é consumida pelo capitalista por esse tempo vendido da forma como ele bem entender.

Esse apagar do valor do uso das mercadorias é um ponto fundamental na análise da mercadoria força de trabalho. O trabalho é e sempre será produtor de valor de uso, característica

humana vital, categoria que funda a ser social, gerador da riqueza material e imaterial também, mas na sociedade do capital essa dimensão humana do trabalho é mascarada pelas formas fenomênicas com as quais o capital se apresenta.

Ao subjugar o trabalho concreto ao trabalho abstrato no processo de trabalho alienado/abstrato, o capital subjuga o ser humano a sua lógica de produção e reprodução. Esse é um movimento que exige muitas mediações, contradições, negações, enfim, não é algo simples de explicar nem de entender, como muito bem sinalizou Marx no prefácio da edição francesa.

O movimento de formação da base material e ideológica do capital consiste num manter e em um negar do ser social. Mantém porque precisa da base material de produção, o trabalho concreto, e nega a concretude desse trabalho ao separar o produtor dos meios e do resultado de sua produção, como veremos na seção seguinte.

É nessa fratura que reside a contradição do modo de produção do capital, inclusive suas crises. E é essa fratura também que ajuda a compreender a mercadoria força de trabalho e os complexos sociais de formação dessa mercadoria, como a educação, por exemplo, que será discutida mais à frente.

Marx (2013) inicia *O Capital* afirmando que a riqueza da sociedade capitalista se apresenta como uma enorme coleção de mercadoria e a mercadoria individual é a sua forma elementar, pois bem, esse pressuposto indica que todos os seres humanos na sociedade capitalista são “livres” para comprar e vender mercadorias.

Marx (2013, p. 157) também afirma que essas mercadorias podem satisfazer “[...] a necessidade humana, [...] diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção”. No momento da circulação, as mercadorias são postas à venda no mercado. Cada um vende o que tem posse, e cada um compra o que julga precisar.

Ao serem compradas, as mercadorias terão seu valor de uso consumido. Quando essas mercadorias são meios de subsistências, suprem as necessidades dessa natureza, quando são vendidas como meios de produção, serão consumidas no processo de produção, e é exatamente esse o percurso da força de trabalho como mercadoria. A mercadoria especial força de trabalho é posta por seu vendedor (o trabalhador) no mercado de trabalho e é comprada pelo consumidor (capitalista) para ser consumida no processo de trabalho como qualquer outro meio de produção.

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe. Desse modo, este último se torna actu [em ato] aquilo que antes ele era apenas potência [em potência], a saber, força de trabalho em ação, trabalhador. **Para incorporar seu trabalho em mercadorias, ele tem de incorporá-lo, antes de mais nada, em valores de uso, isto é, em coisas que sirvam à satisfação de necessidades de algum tipo** (Marx, 2013, p. 326, grifos nossos).

Ou seja, o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador como qualquer outra mercadoria, e assim sendo, em seu ato de trabalho, o tempo de vida do homem não pertence a ele mesmo, nem os objetos que são por ele produzidos pertencem ao seu produtor, pois a relação trabalho/capital desumaniza o ser humano, transferindo para o capital a humanidade objetivada, que agora é estranhada ao seu produtor. O homem é alienado/estranhado no processo de trabalho e em seu produto há uma dupla expropriação do homem pelo capital, a expropriação do seu tempo de vida e dos meios de produção, e conseqüentemente a expropriação do produto de seu trabalho.

A ação, que para o homem é uma condição vital, passa a ser apenas um meio para que ele possa existir como animal. *O trabalhador não produz mais a sua existência, a sua humanidade, na sociedade capitalista produz apenas mercadorias, inclusive a si próprio como mercadoria.* Na sociedade, o trabalho é socialmente dividido e a força de trabalho é coisificada, reduzida à mercadoria, e dessa forma o trabalhador se torna um ser estranhado, alienado

Em que consiste, então, a exteriorização (Entäusserung) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito [...] O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação (Marx, 2010, p. 82-83).

Essa relação tem sido renovada a cada crise e períodos históricos através do desenvolvimento dos meios de produção sempre voltados para o acúmulo de capital e não mais a sobrevivência e reprodução do ser humano. O trabalhador, ao ter seus meios de produção e o resultado de seu trabalho expropriados, não se identifica mais com o ato de humanizar-se. Ele não se percebe mais como produtor da vida material, como produtor de riquezas. O processo demonstrado na subseção anterior, de humanização da natureza, de produção do ser social, de

humanização do homem, não deixa de existir, mas tem suas determinações “apagadas”, sua concretude e objetividade são encobertas pelo véu do fetichismo da mercadoria.

Tudo se torna mercadoria na sociedade produtora de mercadorias, e onde tudo é mercadorias, só quem tem dinheiro para comprar é quem de fato frui da riqueza material, e como o trabalhador teve os meios de produção de sua existência expropriados, a forma que o mesmo encontra de fruir o mínimo possível para se manter vivo (comer, dormir e procriar) é vendendo a única coisa de que tem posse como mercadoria, sua força de trabalho.

Segundo Marx (2010, p.83), o “[...] trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si, quando fora do trabalho, e fora de si quando no trabalho”. A característica humana que torna o homem orgânico em um ser social é transformada em algo estranho e alienado ao seu próprio ser, desumanizando o homem e o transformando em uma mercadoria, a mercadoria força de trabalho.

O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício (*sic*), de mortificação. [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda adornos etc., e sem suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano, e o humano animal (Marx, 2010, p. 83).

Essa desumanização do processo de trabalho tem caráter histórico, nesse sentido, Marx (1982) afirma que:

A força de trabalho nem sempre foi uma mercadoria. O trabalho nem sempre foi trabalho assalariado, isto é, trabalho livre. O escravo não vendia a sua força de trabalho ao proprietário de escravos, assim como o boi não vende os seus esforços ao camponês. O escravo é vendido, com a sua força de trabalho, duma vez para sempre, ao seu proprietário. É uma mercadoria que pode passar das mãos de um proprietário para as mãos de um outro. Ele próprio é uma mercadoria, mas a força de trabalho não é uma mercadoria sua. O servo só vende uma parte da sua força de trabalho. Não é ele quem recebe um salário do proprietário da terra: pelo contrário, o proprietário da terra é que recebe dele um tributo (Marx, 1982, p.151).

Partindo desse entendimento de Marx (1982), percebe-se que em várias determinações históricas de organização do trabalho nas sociedades divididas em classes o trabalhador foi reduzido ao *status* de mercadoria, precisando se vender, ou ser vendido, para garantir sua subsistência.

No capitalismo, essa condição humana se aprofundou complexificando cada vez mais as relações de trabalho, mascarando a exploração de uma classe por outra. Como uma das

características do modo produção capitalista é produzir nas consciências dos sujeitos um mundo de aparências que divergem das reais condições materiais a partir dos diversos mecanismos de controle ideológico, essa relação de exploração entre capital e trabalho aparece como uma relação de parceiros, como será discutido mais a frente, na era da tecnologia digital o trabalhador explorado, a força de trabalho precarizada, em alguns casos, aparece como empreendedor, como o patrão de si mesmo, quando na realidade é escravo de si (Antunes, 2020).

Mas, o que determina o preço de uma mercadoria? “É a concorrência entre compradores e vendedores, a relação da procura com aquilo que se fornece, da apetência com a oferta. A concorrência, que determina o preço de uma mercadoria, apresenta três aspectos” (Marx, 1982, p.152) e o tempo de trabalho socialmente necessário gasto em sua produção (Marx, 2013).

E como mercadoria, a força de trabalho também é submetida às mesmas regras da concorrência de mercado, e dessa forma é de total responsabilidade do trabalhador colocar no mercado a sua mercadoria força de trabalho de acordo os “parâmetros de qualidade” exigidos pelos capitalistas, consumidores dessa mercadoria. São diversos os fatores que irão caracterizar a força de trabalho no mercado de trabalho desde a formação escolar, que têm vários níveis, que vai da educação básica ao nível superior e pós-graduação à aquelas que não têm nenhuma exigência de formação e que normalmente são as mais precarizadas e exploradas pelo capital.

E quando sua mercadoria não é aceita, o trabalhador é responsabilizado por não ter se formado adequadamente de acordo com as exigências do mundo contemporâneo (como veremos mais à frente nas análises referentes às reformas educacionais), e dessa forma é jogado ao mundo do desemprego e no chamado exército de reserva que também faz parte do processo de regulação da força de trabalho. Marx (2013), ao analisar a superpopulação relativa, trabalhadores desempregados ou precarizados, afirma que

A terceira categoria da superpopulação relativa, a estagnada, forma uma parte do exército ativo de trabalhadores, mas com ocupação totalmente irregular. Desse modo, ela proporciona ao capital um depósito inesgotável de força de trabalho disponível. Sua condição de vida cai abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora, e é precisamente isso que a torna uma base ampla para certos ramos de exploração do capital. Suas características são o máximo de tempo de trabalho e o mínimo de salário (Marx, 2013, p. 873).

Ou seja, a existência de um contingente enorme de pessoas vivendo na miséria e desempregadas pressiona para baixo o valor da mercadoria força de trabalho, é a lei da oferta e da procura. Esse exército industrial de reserva é também uma produção do modo de produção capitalista, a existência do capitalismo pressupõe a existência de uma superpopulação relativa

composta por uma massa de força de trabalho precarizada e com baixíssimos níveis de salário ou renda. “Paralelo ao crescimento da superpopulação relativa, assiste-se à crescente precarização das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora” (Oliveira, 2010, p. 281).

De acordo com Barros (2020):

Num primeiro momento, pode-se equivocadamente imaginar que sendo uma “superpopulação”, esta se configuraria simplesmente como uma parte que excede as necessidades que o capital possui para a compra de trabalho vivo. Entretanto, como o termo sugere de forma mais precisa, trata-se de uma superpopulação “relativa”, ou seja, essa massa quantitativa superior ao necessário não é exatamente excedente, visto que sua existência é parte integrante do metabolismo de acumulação. A superpopulação relativa é derivada do crescimento da produtividade e da elevação da composição orgânica do capital, e materializada na composição técnica. **É dessa forma que a superpopulação relativa possibilita uma pressão salarial e de intensidade de trabalho sobre a massa assalariada empregada** (Barros, 2020, p.81, grifos nossos).

O ser humano fica sujeito a lógica da concorrência e do mercado como qualquer outra coisa posta à venda. O movimento de valorização do capital tende a aumentar essa superpopulação relativa e, com isso, novas formas de exploração da força de trabalho surgem, como veremos ao analisar o capitalismo de plataforma e o trabalho uberizado, soluções como a ideologia neoliberal do empreendedorismo são imposta pelo capital para esse trabalhador precarizado, e reproduzidas pelo Estado ao impor reformas educacionais que irão formar subjetividades adaptadas à exploração e à precarização do trabalho no sistema do capital.

E quais são os custos de produção da força de trabalho?

São os custos que são exigidos para manter o operário como operário e para fazer dele um operário. Por isso, quanto menos tempo de formação um trabalho exige, menores serão os custos de produção do operário, mais baixo será o preço do seu trabalho, o seu salário. Nos ramos da indústria em que quase não se exige tempo de aprendizagem e a mera existência física do operário basta, os custos exigidos para a produção desse reduzem-se quase só às mercadorias exigidas para o manter vivo em condições de trabalhar. O preço do seu trabalho será, portanto, determinado pelo preço dos meios de existência necessários (Marx, 1982, p. 155).

Percebe-se então como o trabalho como produtor da vida passa para o trabalho como deformador do ser humano, mas especificamente sob a lógica de produção de mercadorias, o próprio trabalhador vê sua força vital, sua ação de produção da vida ser transformada em mercadoria e regulada pelo mercado como qualquer outra coisa posta para compra e venda. A força de trabalho tem seu preço (salário) calculado como o preço de qualquer outra mercadoria,

ou seja, pelo tempo de sua produção e reprodução, que está vinculado aos processos de manutenção da vida em seus aspectos animais (comer, dormir e se reproduzir).

O salário mínimo é calculado com base no mínimo necessário para uma pessoa sobreviver e poder manter a força de trabalho sempre disponível para o capital, e as vezes nem o mínimo se alcança na sociedade flexível, que tem como uma de suas características o desemprego estrutural, trabalho informal, precarizado, pautada na falsa aparência da igualdade de mercado, em que todos são livres para comprar e vender desde que tenha a posse das mercadorias e/ou do dinheiro.

A seguir, discutiremos como se organiza o processo de trabalho, como se caracterizam os meios de produção e como ocorre a alienação do trabalhador ao separá-lo dos meios de produção da vida material e de sua própria humanidade.

2.3 Do Ser Social ao Ser Social Alienado

Partiremos de Marx (2013) quando afirma que:

O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha (Marx, 2013, p. 329-330).

Do homem orgânico ao ser social existe um salto ontológico, um salto qualitativo no desenvolvimento das sociedades até os dias de hoje, como foi visto até aqui. Marx (2013) afirma na passagem acima que não é o que é produzido que caracteriza as organizações sociais desde o surgimento do ser social, mas sim como se produz. Como o homem se organiza para garantir a sua sobrevivência enquanto espécie humana.

A forma como é organizada a produção e reprodução dos seres humanos vai determinar as características da sociedade por eles produzida naquele momento histórico. Compreende-se que o trabalho é a categoria que funda o complexo social e todas as demais categorias desse ser, como a educação, o Estado e o arcabouço social de manutenção da ordem e reprodução.

O que diferencia o ser social das primeiras sociedades humanas até os dias de hoje é a forma como esses se organizam em sua produção e reprodução, os meios de trabalho que fazem parte desse processo, o desenvolvimento dos complexos sociais e das forças produtivas. Entre o intervalo de tempo de um ao outro, o que muda são os meios de produção e a forma de organização dessa produção. Para Marx (2013):

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito (Marx, 2013, p. 328).

Do machado mais rústico à inteligência artificial, o trabalho continua sendo a mediação homem/natureza que deu origem ao ser social, porém a forma de organização do processo produtivo passou por grandes transformações no campo histórico, social, político, econômico, tecnológico e filosófico, mediados pelas mudanças nos meios de produção, na organização do trabalho e da vida material.

“A própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como tal na agricultura, toda uma série de outros meios de trabalho e um grau relativamente alto de desenvolvimento da força de trabalho” (Marx, 2013, p. 329), ou seja, o homem precisa da terra e dos meios de produção que são retirados da natureza para sobreviver, para trabalhar. “Mal o processo de trabalho começa a se desenvolver e ele já necessita de meios de trabalho previamente elaborados” (Marx, 2013, p. 329).

Em um modelo produtivo que tem como princípio a propriedade privada dos meios de produção, que são vitais para o ser humano, pois sem eles não há trabalho, logo não há como o ser humano sobreviver, condena-se, em certa medida, aqueles seres humanos que não têm a posse desses meios.

O trabalho é condição vital, é situação *sine qua non* para a existência humana. Assim, podemos afirmar que a história dos homens é também a história do trabalho, pois não existe este sem aquele, e pode-se contar essa história a partir do desenvolvimento dos meios de produção. “A mesma importância que as relíquias de ossos tem para o conhecimento da organização das espécies de animais extintas têm também as relíquias de meios de trabalho para a compreensão de formações socioeconômicas extintas” (Marx, 2013, p. 329).

Os meios de produção nos fornecem elementos fundamentais para a compreensão de uma época. Marx, ao expor como ocorre o processo de trabalho, diferencia os meios de produção da força de trabalho humana, mas ao analisar todo o processo tal como demonstra Marx, pode-se inferir também, embora Marx não afirme isso, que aparentemente a força de trabalho é tida como meios de produção para o sujeito que adquire aquela força de trabalho, seja ela vendida como um ser humano escravizado ou como força de trabalho do proletariado.

Percebe-se esse caráter de desumanização do homem nessa passagem onde Marx explica a aquisição e o consumo dos meios de produção:

Com o olhar arguto de um experto, ele selecionou a força de trabalho e os meios de produção adequados a seu negócio, seja ele a fiação, seja a fabricação de botas etc. Nosso capitalista põe-se, então, a consumir a mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, isto é, faz com que o portador da força de trabalho, o trabalhador, consuma os meios de produção mediante seu trabalho (Marx, 2013, p. 335-336).

A força de trabalho é adquirida pelo capitalista como mercadoria, assim como qualquer outra mercadoria por ele comprada para que se efetive o processo de produção. O capitalista compra o ferro, compra os fios, compra os tecidos, enfim, os meios que ele julga necessários para sua produção, e compra, da mesma forma, a força de trabalho.

Ao comprar o força de trabalho, o capitalista não a trata diferente das demais por essa ser uma mercadoria especial que põem em movimentos todas as outras (meios de produção). Desse processo, podemos inclusive perceber o processo de coisificação do homem.

Como processo de *consumo da força de trabalho pelo capitalista*, o processo de trabalho revela dois fenômenos característicos. O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho (Marx, 2013, p.336, grifos nossos).

O capitalista consome a mercadoria força de trabalho, assim como qualquer outro meio de produção, e assim como qualquer outro meio de produção, a força de trabalho se desgasta, tem seu uso controlado e otimizado durante a jornada de trabalho, e quando não produz mais como o capitalista, dono dos meios de produção, deseja, ele troca por outra força de trabalho, quando não é substituído por uma máquina, que exerce as mesmas funções na era do capitalismo digital.

Podemos assim compreender que no período escravista, em que os meios de produção também eram privados, os escravizados, quando comprados (porque nem sempre essa relação se dava por meio da compra e venda), deixavam de ser mercadorias e eram consumidos como meios de produção pelo senhor de escravos, assim como qualquer outro meio de produção como carroça, cavalo, cesto.

Desse modo, os seres humanos, nas sociedades onde os meios de produção são privados e não possuem a posse desses, tornam-se os próprios meios de produção, coisas úteis e não mais sujeitos dessa produção, são vendidos como esta mercadoria; exemplo: sociedade escravista, meios de produção os escravizados; sociedade feudal, meios de produção os servos e sociedade capitalista, meios de produção o proletariado.

O que muda da sociedade escravocrata para a sociedade feudal e capitalista então? Os meios de produção, e “[...] estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha” (Marx, 2013, p. 329-230), pois o trabalho ainda é a atividade vital dos homens, portanto, permanecerá existindo como tal, e a forma de organização social do trabalho também permanece a mesma nesses modelos produtivos, socialmente dividida em classes sociais, mas especificamente entre a classe que trabalha e a classe parasita que vive do trabalho dos que não possuem os meios de produção. Em resumo:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, **perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais** (Marx, 2013, p.335, grifos nossos).

A condição natural perpétua que garante a sobrevivência humana e funda o ser social é a mesma que alienada e coisifica o ser social no processo de trabalho alienado. No processo de trabalho alienado, o trabalho continua trabalho e continua formando o ser humano, porém um ser humano alienado do produto de seu trabalho, e, conseqüentemente, toda dimensão do ser social passa por esse processo de alienação, visto que, como foi demonstrado, é o trabalho que funda o ser social, e a forma como o trabalho é organizado determina toda a organização social.

Em uma sociedade como a capitalista, que os meios de produção são privados, o ser humano também é privado de sua subsistência, pois a característica humana de seu metabolismo com a natureza, seu agir orientado a um fim, é transformada em mercadoria, e o que para o capitalista é apenas uma escolha daquela mercadoria que irá ser consumida no processo de produção, para o trabalhador que vende sua força de trabalho é condição vital.

Antunes (2016) explica, a partir de Marx, que o processo de trabalho ampliado compreende momentos articulados dialeticamente que vai desde a *necessidade*, o *trabalho propriamente dito* para suprir a necessidade, *os meios de produção*, o *objeto* e a *fruição*. Nas palavras do autor: “Todavia, cabe aqui enfatizar que também do processo de trabalho fazem parte, mediadamente, em primeiro lugar, a necessidade, como fim que impele à própria atividade e, em segundo, a fruição dos objetos, que coincide com satisfação da necessidade”. (Antunes, 2016, p.61).

Nesse sentido, é a necessidade que inicia o movimento do processo de trabalho que tem seu fim no consumo. Como vimos anteriormente, quando o ser humano se depara com uma

necessidade, ele põe seus membros braços, pernas, cabeça e seus sentidos em movimento na ação de trabalhar para satisfazer aquela necessidade.

O trabalho, como “primeira necessidade vital” (MARX, 2012, p.31) do ser humano, mostra-se, então, como uma categoria analítica *transversal* na medida em que perpassa *horizontalmente* a história humana como um todo. Isto é, a transversalidade da categoria *trabalho* deve-se *exatamente à sua historicidade*, à sua manifestação, ainda que sob formas históricas específicas, desde o surgimento (recorde-se do “ato de gênese que se suprassume”) até os dias atuais e enquanto o ser humano existir (Antunes, 2016, p.71).

Nesse sentido, o processo de trabalho que aliena, separa o produto de seu produtor, é uma forma histórica do trabalho, essa formação histórica é resultado de um desenvolvimento anterior, de um processo social.

O ato de suprassumir citado pelo autor se refere ao que Luckás (2013) chama de salto ontológico, que seria uma mudança qualitativa do ser, preservando e negando ao mesmo tempo. O ser social é um ser natural que suprassumiu ao ser social preservando sua condição natural. Dessa forma, o ser humano é natureza suprassumida, porque é parte da natureza, mas a partir de seu trabalho se humaniza, e esse humanizar, nega essa natureza “natural” quando se torna um ser social.

Além do agir do homem sobre a natureza, também há o agir do homem sobre o homem. E é nesse agir do homem sobre o homem que encontramos as mediações que nos auxilia na compreensão do processo de alienação e estranhamento. Destarte, é importante pontuar que a externalização do homem, a separação física e lógica do produtor e seu produto, faz parte do processo de trabalho, seja ele independente de qualquer forma histórica. Ao pôr teleologicamente, o homem se externaliza, se objetiva.

Essa separação do objeto de seu produtor no processo alienado se dá também na esfera social, quando este não frui do objeto que pôs. Há, portanto, de acordo com Antunes (2016):

três aspectos do complexo da alienação do trabalho: a *objetivação* (da qual vive o ser humano), a *separação* (entre ser humano e objeto) e o *defrontar-se hostil* (do objeto em relação ao produtor) – que podem ser expressos também sob as categorias *objetivação* (resultado do trabalho), *alienação* (o tornar-se exterior do objeto em relação ao ser humano) e *estranhamento* (o defrontar-se hostil do produto em relação ao produtor) (Antunes, 2016, p.74, grifos do autor).

Essa passagem precisa de uma atenção especial para cada um desses aspectos. Ao dialogar com Marx, Antunes nos apresenta como ocorre o processo de alienação e estranhamento no processo de trabalho, tal compreensão serve de base para análise de qualquer

fenômeno social que compõem a totalidade da sociedade capitalista, visto que as mediações presentes no interior do processo de trabalho revelam como a separação do trabalhador dos meios produção reflete na organização de toda a sociedade.

A objetivação, bem com a separação entre ser humano e objeto se dá de forma orgânica na relação homem e natureza. Ao ser objetivar no produto de seu trabalho, o homem se depara com objeto que pôs mediadamente separado dele.

O defronta-se hostil do objeto em relação ao ser produtor, essa sim é uma relação posta já de maneira inteiramente social, não é do processo de trabalho que funda o ser social no seu sentido concreto, como apresentamos na primeira seção deste capítulo. O confrontar-se hostil do objeto ao seu produtor é uma característica da organização social do processo de trabalho alienado, no qual o ser humano que produz não é dono dos meios de produção, nem frui/consome do resultado de seu trabalho (Antunes, 2016).

Desse processo, no qual o ser humano que não possui os meios de produção, restando apenas a sua capacidade humana de trabalhar, ou seja, sua força de trabalho, se apresenta como sua única e vital mercadoria no mercado de trabalho para se der sorte, achar um capitalista que a compre, para posteriormente consumi-la no processo de produção, resulta a alienação e o estranhamento.

Do processo de alienação surge um aspecto interessante, embora seja um aspecto triste de uma sociedade que produz seres alienados, o de que mesmo fruindo dos objetos que não produziram, a classe dos não produtores também se forma alienada, afinal, todo o processo, desde a produção à fruição, está alienado. Vejamos:

A apropriação do produto do trabalho, tornada possível por intermédio da propriedade privada dos meios de produção ou do poder de compra, se efetiva apenas do ponto de vista de um tacanho, coisificado. Tal forma de consumo, apartada do processo produtivo, engendra para a classe proprietária um processo de humanização igualmente tacanho, coisificado, mutilado; ou, retomando os termos hegelianos, um “reconhecimento unilateral e desigual” (Antunes, 2016, p. 77, destaques do autor).

O trabalho alienado que produz uma humanidade alienada, coisificada, estranha do ser produtor, de igual forma reproduz essa alienação também na classe que nada produz e tudo consome. Assim, todo o processo de formação humana, ou melhor, do ser social, acaba sendo direta e indiretamente afetado pelo processo de trabalho alienado.

Para compreender esse pressuposto, voltemos ao ato de trabalho no seu sentido concreto. O ser humano, movido por uma necessidade, põe teleologicamente um objeto, de forma mediada pelos meios de produção, em outras palavras, se objetiva. Esse objeto é natureza

humanizada e ser humano objetivado, esse processo de trabalho (necessidade, ato de trabalho, fruição) se finda no consumo/fruição (Antunes, 2016).

No processo de trabalho alienado não é bem assim que o fluxo acontece, há uma “fratura” no processo causada por um elemento de ordem social: a posse dos meios de produção. Quando em uma formação histórica os meios de produção, que são dados pela natureza (de maneira imediata ou mediada), são privados, o resultado do trabalho é hostil, é estranho ao produtor.

Esse estranhamento, de acordo com essa concepção, seria esse defrontar-se hostil do objeto em relação ao seu produtor no processo de trabalho alienado, é consequência da alienação de todo processo produtivo. Temos de um lado a classe que possui os meios de produção e, por esse motivo, frui/consome do resultado produzido mesmo sem trabalhar para isso; e do outro, os produtores que, historicamente, foram transformados em escravos, servos ou proletariados nos momentos distintos de organização social do trabalho.

E assim todos os seres humanos, independente da classe a que pertencem, são formados de maneira alienada. Essa formação humana da qual o autor fala, é a formação do homem enquanto ser social, não sendo, portanto, a formação escolar que trataremos mais à frente quando entrarmos no discurso do “novo ensino médio”.

A formação humana que faz parte do processo de formação ontológica do ser social, formação dada pelo trabalho, a educação que acompanha desenvolvimento desse ser desde o primeiro ato que o supressumiu, no processo em que há divisão social do trabalho, forma tanto o capitalista que frui sem trabalhar, como o trabalhador que trabalha sem fruir, seres alienados, unilaterais.

É claro que essa formação humana (de)formada é muito mais cruel para o trabalhador, uma vez que sua sobrevivência depende da boa vontade do capitalista que tem sua (de)formação humana produzida de maneira bastante confortável e cômoda. Como afirma Marx (2010, p. 24): “[...] o trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista”.

A seguir, será discutido o modo como o Estado é organizado nas diversas formas históricas de organização do trabalho e como esta instituição social é posta na sociedade socialmente dividida e organizada sob o modo de produção de mercadorias.

3. AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ESTADO SOB A REGÊNCIA DO CAPITAL

A dimensão do ser social exige dimensões puramente sociais para se reproduzir. O Estado é elemento fundamental para os sistemas sociais que se organizam a partir da divisão social do trabalho, pois esses sistemas se fundam em uma contradição e essa contradição gera conflitos de classes que aparentemente são geridas pelo ordenamento estatal.

O Estado é objeto de análise de diversos autores como Hobbes (2009), Kant (2006) e Rousseau (2011), aqui iremos nos aprofundar na análise marxiana e marxista a respeito desse complexo social, uma vez que é a concepção que norteia a perspectiva teórico metodológica abordada nesta tese.

3.1 O modo “Idílico” de Operar do Estado Burguês

Na história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência. Já na economia política, tão branda, imperou sempre o idílio. Direito e “trabalho” foram, desde tempos imemoriais, os únicos meios de enriquecimento, excetuando-se sempre, é claro, “este ano”. Na realidade, os métodos da acumulação primitiva podem ser qualquer coisa, menos idílicos (MARX, 2013, p. 960).

O Capital é uma relação social, e essa relação pressupõe a separação entre os trabalhadores e as condições para a efetivação da produção, em outras palavras, a separação entre produtor e meios de produção (Marx, 2013), ou, como definimos na primeira seção, a separação entre produtores/trabalhadores e meio de produção de forma que o próprio trabalhador/produtor seja confundido com os meios de produção, seja coisificado ao ponto de tomar a exploração como algo natural, como assim faz a economia clássica, ao naturalizar relações sociais estabelecidas no âmbito da sociedade comandada pelo capital.

É nesse cenário de naturalizar o não natural que o Estado burguês atua com sua aparência de neutralidade, quando na verdade é apenas mais um, e fundamental, “tentáculo” do capital no processo de produção e reprodução capitalista.

Na citação que iniciamos esta seção, Marx revela com ironia a naturalização/legalização pela economia política, salvaguardada pelo poder conferido ao Estado, do direito à “[...] conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência” (Marx, 2013, p. 960), como meio de enriquecimento.

Ao analisar o processo de acumulação primitiva, no capítulo vinte e quatro do livro I de O capital, Marx denuncia várias práticas amparadas pelo Estado no sentido de dar legitimidade e legalidade às formas de expropriação dos trabalhadores de seus meios de subsistências, transformando-os em mercadorias, tanto os meios como os trabalhadores, que despossuídos de seus bens, passam a viver a “liberdade” de morrer de fome, por exemplo, caso não encontrem um “bom e generoso” capitalista que esteja disposto a explorá-los.

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção (Marx, 2013, p. 961).

Primitiva porque antecede a produção capitalista, mas que formam as suas bases materiais. Dessa forma, as sociedades que antecederam a sociedade capitalista forneceram as bases materiais para esta última, e as formas de dominação que sofriam os servos no feudalismo, legitimadas pelo Estado feudal, agora na condição de trabalhadores assalariados, também sofrem sob a guarda do Estado burguês.

Os trabalhadores que tiveram suas terras roubadas, seus instrumentos de trabalhos confiscados e seus meios de subsistências privados, sob o julgo dos historiadores burgueses, são agora livres da servidão e da coação corporativa para vender sua força de trabalho no mercado, onde todos são “iguais” perante a lei do Estado burguês, tudo bem lindo como nos contos de fadas, e como Marx (2013) mesmo ironiza, esses são os modos idílicos da assim chamada acumulação primitiva e ratifica

Esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. **E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo** (Marx, 2013, p. 962, grifos nossos).

Ao narrar os fatos históricos de expropriação dos trabalhadores e da igreja que marcaram pra sempre a história da humanidade no período pré-capitalista, Marx (2013) vai demonstrando como o Estado, por meio de suas leis, assegurou a consolidação desse modelo de produção pautado no saque aos trabalhadores desde seus bens ao seu tempo de vida, agora vendido como força de trabalho.

Vale ressaltar que a transição do Estado Feudal para o Estado Burguês não se deu de forma pacífica e sem resistência. A princípio, esses atos de violência e roubo de propriedades comunal e da igreja eram condenados pelo Estado que defendia esse tipo de propriedade, nas palavras de Marx (2013, p.971): “Nessa época, porém, o processo se efetua por meio de atos individuais de violência, contra os quais a legislação lutou, em vão, durante 150 anos”. Ele se refere ao período que vai do final do século XV e durante o século XVI, e conclui: “O progresso alcançado no século XVIII está em que a própria lei se torna, agora, o veículo do roubo das terras do povo, embora os grandes arrendatários também empreguem paralelamente seus pequenos e independentes métodos privados” (Marx, 2013, p. 971). Ou seja, os atos que durante 150 anos eram condenados pelo Estado que estava sob a direção de uma classe, quando essa classe perde força e é aniquilada pelos capitalistas, o Estado passa a servir ao seu novo senhor, e agora o que era ilegal passa a ser legal, o que *profano passa a ser sagrado*.

O que a história mostra é o aniquilamento de toda uma população expulsa de suas terras através de métodos violentos e obrigadas a servirem agora como assalariadas, recebendo uma quantia insignificante em troca de seu tempo de vida, que segundo Marx (2013, p. 974, grifo do autor): “[...] entre 1765 e 1780 o salário desses trabalhadores começou a cair abaixo do mínimo e a ser complementado pela assistência oficial aos pobres. Seu salário, afirma ele, ‘já não bastava para satisfazer as necessidades vitais mais elementares’”.

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e **criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre** (Marx, 2013, p. 979, grifos nossos).

Tais métodos, além das práticas de violências explicitadas por Marx (2013), também trazem em suas bases a produção de um novo tipo de sujeito, um novo tipo de ser e existir, um novo tipo de Estado, de relações de trabalho, e como vimos, um exército industrial de reserva ao “[...] criar para a indústria a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre” (Marx, 2013, p. 979), livre nos termos capitalistas, vale ressaltar, uma liberdade que condena o trabalhador à lógica do capital de produção de mercadorias.

Totalmente despossuídos de terras, de bens e de humanidade, essas pessoas “[...] converteram-se massivamente em mendigos, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias” (Marx, 2013, p. 980) e

com isso, para manter a nova ordem de acumulação de riquezas pautadas no modo idílico do capital, é elaborada, segundo Marx (2013), uma legislação sangrenta contra vagabundagem. Ou seja, os seres humanos expropriados, antes donos de si e de sua produção, vítimas das formas violentas de roubo legalizadas pelo Estado, agora são tratados pela própria lei, próprio Estado, como vagabundos, preguiçosos, bandidos. Tinha lei até para mendigar.

Seguem passagens do capítulo XXIV do Capital nas quais Marx descreve trechos das leis (que ele denomina de sangrentas) que denunciam as formas “idílicas” do Estado capitalista de atuar. Durante o reinado de Henrique VIII, 1530, os

[...] mendigos velhos e incapacitados para o trabalho recebem uma licença para mendigar. Em contrapartida, açoitamento e encarceramento para os vagabundos mais vigorosos. Estes devem ser amarrados a um carro e açoitados até sangrarem; em seguida, devem prestar juramento de retornarem à sua terra natal ou ao lugar onde tenham residido durante os últimos três anos e de “se porem a trabalhar” (to put himself to labour). Que ironia cruel! Na lei 27 Henrique VIII, reitera-se o estatuto anterior, porém diversas emendas o tornam mais severo. Em caso de uma segunda prisão por vagabundagem, o indivíduo deverá ser novamente açoitado e ter a metade da orelha cortada; na terceira reincidência, porém, o réu deve ser executado como grave criminoso e inimigo da comunidade (Marx, 2013, p. 980-981).

No reinado de Eduardo IV

[...] um estatuto do primeiro ano de seu reinado, 1547, estabelece que quem se recusar a trabalhar deverá ser condenado a se tornar escravo daquele que o denunciou como vadio. O amo deve alimentar seu escravo com pão e água, caldos fracos e os restos de carne que lhe pareçam convenientes. Ele tem o direito de forçá-lo a qualquer trabalho, mesmo o mais repugnante, por meio de açoites e agrilhoamento. O escravo que fugir e permanecer ausente por 14 dias será condenado à escravidão perpétua e deverá ser marcado a ferro na testa ou na face com a letra S; se fugir pela terceira vez, será executado por alta traição. Seu dono pode vendê-lo, legá-lo a herdeiros ou alugá-lo como escravo, tal como qualquer outro bem móvel ou gado doméstico. Os escravos que tentarem qualquer ação contra os senhores também deverão ser executados. [...] Todas as pessoas têm o direito de tomar os filhos dos vagabundos e mantê-los como aprendizes: os rapazes até os 24 anos, as moças até os 20. Se fugirem, eles deverão, até atingir essa idade, ser escravos dos mestres, que poderão acorrentá-los, açoitá-los etc., como bem o quiserem. Todo amo tem permissão para pôr um anel de ferro no pescoço, nos braços ou nas pernas de seu escravo, para poder reconhecê-lo melhor e estar mais seguro de sua posse (Marx, 2013, p. 982).

Essas citações são a título de exemplo, porém, Marx ainda expõe a legislação de outros reinados (Elizabeth, 1572; Jaime I; Luís XVI e Carlos V) e conclui:

Assim, a população rural, depois de ter sua terra violentamente expropriada, sendo dela expulsa e entregue à vagabundagem, viu-se obrigada a se submeter,

por meio de leis grotescas e terroristas, e por força de açoites, ferros em brasa e torturas, a uma disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado. (Marx, 2013, p. 983).

Bem pedagógica a formação dada pelo Estado aos novos seres humanos livres da velha sociedade comunal e lançados ao “novo e inovador” modelo de acumulação capitalista, que pelo que foi demonstrado, convive bem com a escravidão quando é necessário, tudo dentro da lei e da ordem, para o “bem de todos e felicidade da nação”, dos capitalistas, é claro.

“No evolver da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas” (Marx, 2013, p. 983, grifo nossos), ou seja, através de uma educação com base em métodos violentos legalizados pelo Estado, por uma tradição das formas de ser e existir com base nesse modelo de produção que expropria o trabalhador e hábitos que, como descreveu Marx (2013), foram impostos, o trabalhador passa a reconhecer as exigências desse modo de produção como algo natural. Esse fato ocorre até hoje, inclusive com métodos de violências velados.

Como demonstrado na seção que trata da mercadoria força de trabalho, a produção de um exército industrial de reserva é situação *sine qua non* para assegurar a produção e reprodução do capital e manter os corpos e as mentes dos trabalhadores dóceis e conformadas com esse modelo. A atuação do Estado capitalista, exposta nesta seção, é também condição necessária. Sem a repressão do Estado e a violência legalizada por este, não há a proteção da propriedade e dos interesses do capital.

A existência da sociedade capitalista é ancorada na exploração de uma classe por outra, é pautada na propriedade privada dos meios de produção, na separação do trabalhador desses meios e do resultado de seu trabalho. Essa condição necessária sempre existirá na sociedade do capital, e com ela as tensões entre as classes antagônicas. A existência do Estado é para garantir que esse antagonismo e tensões sejam controlados, e como vimos nos exemplos acima, quando necessário até com o uso da violência extrema.

Marx ironiza esses métodos violentos da assim chamada acumulação primitiva caracterizando-os como idílicos, e nós ratificamos a ironia afirmando que esse é o modo “idílico” do Estado burguês atuar. Vale ressaltar que o capitalismo, apesar de ter triunfado e se consolidado como modo dominante de produção, encontrou resistências e revoltas durante todo esse período, como em todo período da história do trabalho e dos trabalhadores. Foram muitos os que lutaram e morrem em prol da defesa da terra, das ferramentas de trabalho, da própria

liberdade e contra a violência do Estado e do capital, e muitos foram os direitos conquistados como resultados dessas lutas.

Em 1347, a legislação sobre o trabalho assalariado teve sua origem na Inglaterra, desde sempre voltada para a exploração do trabalhador e hostil a ele (Marx, 2013).

A burguesia emergente requer e usa a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva (Marx, 2013, p. 984).

Apesar de que desde sua origem até os dias atuais a legislação trabalhista, como afirma Marx (2013), foi e é hostil ao trabalhador, não se pode perder de vista as lutas por trás dessa conquista, que apesar de ser hostil, é contraditoriamente uma conquista.

O capital não conseguirá eliminar o trabalhador da produção, pois, como foi discutido no primeiro capítulo, o trabalho é o gerador da riqueza material. Mesmo com o advento da máquina, que no capitalismo é meio de redução do trabalho vivo e aumento da valorização do capital, apesar do discurso falacioso de desenvolvimento, o trabalho humano sempre será necessário, embora o capital tente reduzir ao máximo as despesas com o capital variável, que é o capital investido na compra de força de trabalho (Marx, 2013).

Mesmo nas sociedades com o desenvolvimento das forças produtivas em seu grau mais elevado como a de agora do século XXI (na qual os seres humanos estão sendo substituídos por máquinas, as legislações que versam sobre o trabalho estão retroagindo nos direitos conquistados e os trabalhadores estão jogados à própria sorte (assim como desde o início desse processo de expropriação), nos moldes dos modos idílicos do século XV de acumulação) o trabalho humano ainda é o produtor de valor e a luta do capital contra essa contradição de seu modo de ser e existir, tem jogado a humanidade em uma profunda crise econômica, social, de Estado, política e de todos os setores imagináveis do ser social.

Dado o exposto até o presente momento, a seguir será analisada atuação do Estado a partir do advento da máquina e, conseqüentemente, da fábrica. Como esse mecanismo de controle comando pelo capital tem direcionado as demandas da classes dominante e garantido a expansão do modo de produção capitalista?

3.2 O Estado a Partir da Fábrica

A expansão e a consolidação violenta do modo de produção capitalista ancoradas no véu de legalidade banhado de sangue deixado pela atuação legalizada de roubo de terras,

expropriação dos meios de subsistências e de produção, formação de um exército industrial de reserva por trabalhadores jogados a própria sorte após esse processo histórico violento, teve o seu marco histórico, sua “certidão de nascimento” nos livros de história, a partir da primeira revolução indústria.

Toda violência e barbárie descritas por Marx (2023) no capítulo da *Assim Chamada Acumulação Primitiva* foi ocultada pela história contada pelos mecanismos que controlam o Estado, as leis, a ciência, a educação, a forma de se conhecer e existir. A história do desenvolvimento tecnológico, das máquinas e da fábrica é contada com glamour, com honras aos revolucionários burgueses, defensores da razão, do progresso, da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

Mas há uma história que não é hegemonicamente contada: a história da classe trabalhadora que viu suas vidas serem consumidas como meio de produção em uma fábrica desde a infância até a vida adulta. O trabalhador, produtor de toda riqueza material, tem a sua história invisibilizada por uma narrativa ideológica dominante de um modo de produção que se reproduz por meio da exploração e desumanização do homem em seu próprio processo de humanização.

É contraditório e também confuso o parágrafo acima, mas é essa contradição e confusão do movimento e dinâmica do real que é velado pelo mundo da aparência, do fenômeno da sociedade capitalista. Desvelar essa contradição nos permite ir para além da aparência e penetrar na raiz da exploração do modo de produção capitalista.

Esse desenvolvimento tecnológico tão vangloriado pelos representantes do capital e que, conseqüentemente, por terem o poder hegemônico de controle dos meios de produção e dos mecanismos de conformação ideológica como o Estado, por exemplo, acabam se autointitulando os agentes desse desenvolvimento, mas na verdade os sujeitos produtores são os trabalhadores. Desde a primeira máquina de fiar ao computador mais tecnológico, o que se tem é a subjetividade de um trabalhador objetivada no resultado de seu trabalho.

As objetivações do homem também estão sujeitas a causalidade, ou seja, quando o homem põe teologicamente, o resultado de seu trabalho passa a integrar a natureza e os mundo dos homens, estando sujeito a ação da natureza e de outros seres humanos. A primeira máquina de fiar que foi posta teologicamente pela ação humana sofreu várias modificações até a primeira revolução industrial.

Essas transformações da natureza por meio do trabalho alteraram o modo de ser e existir em sociedade, como aponta Engels (2010) ao falar do desenvolvimento das cidades. Apesar de ser uma citação um tanto longa, é necessária para a compreensão, vejamos:

Já assinalamos de passagem que a indústria centraliza a propriedade em poucas mãos. Exige enormes capitais, com os quais cria gigantescos estabelecimentos, arruinando a pequena burguesia artesã e, colocando a seu serviço as forças naturais, expulsa do mercado os trabalhadores manuais isolados. A divisão do trabalho, a utilização da força hidráulica, especialmente do vapor, e sobretudo a maquinaria, eis as três grandes alavancas com as quais, desde a metade do século passado, a indústria faz avançar o mundo. A pequena indústria criou a classe média, a grande indústria criou a classe operária e colocou no trono uns poucos eleitos da classe média – mas o fez somente para, mais tarde, seguramente destroná-los. No entanto, é um fato inegável e facilmente explicável que a numerosa pequena burguesia dos “bons e velhos tempos” foi destruída pela indústria e decomposta, por um lado, em ricos capitalistas e, por outro, em pobres operários. A tendência centralizadora da indústria, contudo, não se esgota nisso. Também a população se torna centralizada, como o capital – o que é natural porque, na indústria, o homem, o operário, não é considerado mais que uma fração do capital posta à disposição do industrial e a que este paga um juro, sob o nome de salário, por sua utilização. **O grande estabelecimento industrial demanda muitos operários, que trabalham em conjunto numa mesma edificação; eles devem morar próximo e juntos – e, por isso, onde surge uma fábrica de médio porte, logo se ergue uma vila.** Os operários têm necessidades cuja satisfação depende de outras pessoas, que acorrem à vila: artesãos, alfaiates, sapateiros, padeiros, pedreiros e marceneiros. Os habitantes da vila, especialmente a geração mais jovem, habitam-se ao trabalho fabril, familiarizam-se com ele e quando a primeira fábrica, como é compreensível, já não os pode empregar a todos, os salários caem – e, em consequência, novos industriais ali se estabelecem. **Assim, da vila nasce uma pequena cidade e da pequena, uma grande cidade. Quanto maior é a cidade, maiores são as vantagens que ela oferece. Surgem as ferrovias, os canais e as estradas; a possibilidade de escolha dos trabalhadores experientes torna-se cada vez maior; em função da concorrência travada entre empreiteiros da construção civil e fabricantes de máquinas,** podem-se ali criar novos estabelecimentos a preço menor que em outra região mais distante, para a qual teria de se transportar madeiras, máquinas, pedreiros e operários industriais; dispõe-se de um mercado, de uma Bolsa aonde acorrem os compradores; há relações diretas com os mercados que fornecem as matérias-primas ou adquirem os produtos acabados. **Daí o crescimento extraordinariamente rápido das grandes cidades industriais.** É verdade que o campo oferece, em troca, a vantagem de nele vigirem salários mais baixos; as áreas rurais e as cidades industriais estão assim em contínua concorrência – e se hoje a cidade tem vantagens, amanhã as oscilações do salário poderão ser tais que a criação de novos estabelecimentos no campo que a rodeia tornar-se-á atraente. Mas, também aqui, a tendência centralizadora da indústria mantém sua força e **toda fábrica nova construída no campo traz em si o embrião de uma cidade industrial** (Engels, 2010, p. 64-65, grifos nossos).

O Engels (2010), ao analisar a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, nos oferece uma significativa contribuição na análise do desenvolvimento do ser social e da subordinação desse ao capital. “Toda fabrica nova construída no campo traz em si o embrião de uma cidade industrial” (Engels, 2010, p. 65). Essa afirmação nos fornece a base de uma compreensão de

como o desenvolvimento produtivo e, conseqüentemente, do capital tem impactado na organização da vida do ser humano.

Ao subordinar a ação humana de transformação da natureza, ou seja, sua característica vital, à produção e reprodução do capital, transformando-a em mercadoria força de trabalho, o trabalhador deixa de produzir para si, para sua sobrevivência, para produzir para o capital.

Com o surgimento da fábrica, houve uma revolução não só no setor produtivo, mas também no modo de viver. Toda a vida humana que é direcionada pela forma de produzir o ser social passou a ser regida pela forma de organização do capital. Os complexos sociais fundados pelo trabalho alienado controlado pelo capital convergem para a formação e conformação da vida de acordo com esse tipo de organização do trabalho, que, como vimos, é uma manifestação histórica e não uma característica ontológica.

A centralidade do trabalho na indústria provocou também uma transformação na geografia dos espaços. Uma parte significativa da população que vivia basicamente de seu trabalho no campo, e que realizavam diversas atividades para garantir sua sobrevivência que iam desde à agricultura, à tecelagem, atividades domésticas etc., muitas vezes em conjunto com toda a família, após o surgimento da fábrica migraram para as cidades e se tornaram operários das fábricas sujeitos às demandas do mercado e não mais às suas demandas de sobrevivência no campo.

Marx, ao falar do trabalho infantil nas fábricas, escreve que “Era habitual que o patrão” (isto é, o ladrão de crianças) “vestisse, alimentasse e alojasse seus aprendizes numa casa de aprendizes, próxima à fábrica. Capatazes eram designados para vigiar o trabalho” (2013, p. 1008). Tudo passa a ser organizado em torno da produção capitalista, e para isso foi necessário criar um espaço específico para a formação dessa nova mentalidade e perfil voltado para manutenção da sociedade do capital, *é aí que encontramos a origem da escola burguesa pensada e implementada para produzir sujeitos adaptados e adestrados para reproduzir o capital.*

Ao analisar a formação de um novo tipo de ser humano produzido pela fábrica, Gramsci (2011) nos apresenta a categoria adaptação psicofísica do trabalhador. Para ele,

A vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes e etc., que não é algo inato, “natural”, mas exige ser adquirido, ao passo que as características urbanas adquiridas são transferidas por herança ou absorvidas no decorrer da infância e da adolescência (Gramsci, 2011, p. 251, grifos do autor).

A vida após o advento da máquina e da fábrica passa a exigir características dos seres humanos que não são inatas, e que, dessa forma, precisariam ser aprendidas, e assim todo o organismo social é conformado com o esse novo perfil, esse novo modo de ser e existir.

O surgimento da máquina a vapor e conseqüentemente o surgimento da fábrica muda o rumo da história humana antes concentrada no campo, agora concentrada nos grandes centros urbanos; antes escravos, servos, agora proletariado, ratificando a afirmação marxiana de que são os meios de produção que caracterizam uma época. Essas transformações desencadeiam grandes metamorfoses não só no mundo do trabalho, como em toda a sociedade, pois, como vimos logo no início desta tese, é a forma de organização do trabalho que determina a organização do ser social, da sociedade.

O trabalho do tecelão, que morava no campo, e normalmente era desenvolvido em conjunto com sua família em seu ateliê ou com outros trabalhadores que atuavam em regime de colaboração mútua, agora é feito com o auxílio de uma máquina e aquele tecelão, hoje é um operário auxiliar da máquina.

O modelo de produção capitalista produz um novo ser humano com características voltadas principalmente para o consumo, visto que, apresentado na última subseção da seção anterior, a produção capitalista é voltada para a produção de mercadorias e com isso também se faz necessário produzir mentalidades consumistas que mantém o ciclo de produção e consumo funcionado, produzindo também necessidades vindas da fantasia, como muito bem Marx (2013) demonstrou ao tratar do fetichismo da mercadoria.

Marx (2013), ao analisar a manufatura, exemplifica a vida do trabalhador incorporado na fábrica e agora não mais um trabalhador autônomo, ciente de todo o processo produtivo da tecelagem, mas um trabalhador coletivo, alienado/estranhado do produto de seu trabalho.

Originalmente, a manufatura de carruagens apareceu como uma combinação de ofícios independentes. Pouco a pouco, ela se transformou em divisão da produção de carruagens em suas diversas operações específicas, processo no qual cada operação se cristalizou como função exclusiva de um trabalhador, **sendo sua totalidade executada pela união desses trabalhadores parciais.** Desse mesmo modo surgiram a manufatura de tecidos e toda uma série de outras manufaturas: **da combinação de diversos ofícios sob o comando do mesmo capital** (Marx, 2013, p.512, grifos nossos).

Essa reorganização do processo produtivo embasado na divisão social do trabalho na manufatura torna o trabalhador, antes consciente de todo o processo de trabalho, em um trabalhador parcial, executando apenas uma parte do processo e alheio ao produto final que agora é apropriado pelo capitalista.

“De produto individual de um artesão independente, que faz várias coisas, a mercadoria converte-se no produto social de uma união de artesãos, em que cada um executa continuamente apenas uma e sempre a mesma operação parcial” (Marx, 2013, p. 513), há, nesse sentido, uma metamorfose do trabalho que permitiu o salto ontológico do ser social. O trabalho sofre modificações históricas em seu processo e, conseqüentemente, toda a vida social acompanha essas modificações.

O modo de surgimento da manufatura, sua formação a partir do artesanato, é, portanto, duplo. Por um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos e diversos, que são privados de sua autonomia e unilateralizados até o ponto em que passam a constituir meras operações parciais e mutuamente complementares no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. Por outro lado, ela parte da cooperação de artesãos do mesmo tipo, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares, isolando-as e autonomizando-as até que cada uma delas se torne uma função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado, portanto, a manufatura introduz a divisão do trabalho num processo de produção, ou desenvolve a divisão do trabalho já existente; por outro, ela combina ofícios que até então eram separados. Mas seja qual for seu ponto de partida particular, sua configuração final é a mesma: um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos (Marx, 2013, p. 513).

Nesse processo, humaniza-se as máquinas e desumaniza os homens. Todo esforço de desenvolvimento das forças produtivas segue no sentido de aumentar ao máximo possível a valorização do capital, e essa valorização se dá com a desvalorização da força de trabalho que é a criadora do mais-valor, a força motriz que põe em movimento todo o processo de formação. A divisão social do trabalho passa a demandar uma formação humana também dividida. A escola assume esse papel social de formar um sujeito adaptado para reproduzir não apenas os costumes e princípios da sociedade capitalista, mas principalmente para formar a força de trabalho de acordo com a demanda da produção. Os parâmetros para essa formação são fixados por lei através do Estado.

As máquinas são extensão do corpo humano. As tarefas que originalmente eram executadas pelos homens vão sendo incorporadas às máquinas e ocorre uma inversão nessa lógica e os homens passam a ser, aparentemente, extensão das máquinas, meros acessórios no processo produtivo. *O ser produtor, o sujeito do processo, é invisibilizado ao ponto de ser rebaixado a acessório da máquina. Suas características produtivas são transferidas para a máquina e o trabalho, metabolismo homem e natureza, categoria fundante do ser social, é encoberto pelo véu do fetiche capitalista, que tenta, pois ele continuará existindo, apagar o trabalho concreto e o ser humano desse processo.*

A divisão social do trabalho torna o homem um ser unilateral, que “[...] executa uma mesma operação simples durante toda sua vida. Transforma seu corpo inteiro num órgão automaticamente unilateral dessa operação e, conseqüentemente, precisa de menos tempo para executá-la, diferente do artesão que executava alternadamente toda uma série de operações.” (Marx, 2013, p.515). O trabalhador parcial, unilateral, passa a ser mais uma engrenagem na fábrica.

Como trabalhador unilateral, o ser humano precisa se especializar não mais em todo o processo de objetivação, como vimos anteriormente. As etapas do processo produtivo que ontologicamente consistem em prévia ideação, objetivação e causalidade, agora se apresenta de forma fragmentada para o Ser produtor, que precisa se especializar em apenas uma etapa do processo produtivo. Assim, o tecelão que antes, em regime de cooperação com a família ou outros tecelões, executava todo o processo desde a transformação do algodão em tecido à própria produção da roupa, com a máquina e a indústria, passa a executar apenas uma etapa nesse processo.

O trabalhador se torna componente da máquina em uma linha de montagem cuja finalidade não é mais a de produzir um valor de uso, mas sim uma mercadoria, cujo princípio é produzir mais em menos tempo.

Um artesão que executa sucessivamente os diversos processos parciais da produção de um artigo é obrigado a mudar ora de lugar, ora de instrumentos. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho, formando, em certa medida, poros em sua jornada de trabalho. Tais poros se fecham assim que ele passa a executar continuamente uma única e mesma operação o dia inteiro, ou desaparecem à medida que diminuem as mudanças de sua operação (Marx, 2013, p. 516-517).

Essa constatação marxiana é mais tarde ratificada pela racionalização do processo produtivo taylorista. Assim, para o sistema produtivo que visa a produção de mercadorias, quanto maior for a divisão social do trabalho, ou seja, quanto mais unilateral for o trabalhador, maior a força produtiva desse organismo social, pois se perderá menos tempo entre as etapas produtivas.

Com todas essas transformações sociais acontecendo no interior da fábrica e da sociedade, o ser social vai se complexificando e a organização do processo de trabalho passa a ser racionalizado e surgem teorias de administração geral que vão desde o controle do tempo e movimento, ao controle dos resultados, processos, demandas etc (Pinto, 2007).

A divisão social do trabalho, a propriedade privada, a expropriação dos meios de sobrevivência, a subjugação do trabalhador à mercadoria força de trabalho, enfim, a luta de

classes instaura na sociedade uma tensão que o Estado gerencia a partir de suas regulações e controle impostos, como vimos, através de leis e até o uso da força. E no âmbito do processo produtivo, essas disputas também aparecem nas teorias de gerenciamento e controle do processo de trabalho.

Ao analisar o trabalho desde o salto ontológico para o ser social ao trabalho abstrato, produtor de mercadorias, percebemos que os trabalhadores foram, historicamente, de forma mediada, como demonstrou Marx (2013), sendo expropriados primeiro dos produtos de seu trabalho quando estes ainda tinham o controle do processo produtivo e a classe parasita só se apropriava do resultado da produção, depois dos meios de produção e subsistência.

Com a expansão do capital, os capitalistas não se apropriam apenas do resultado, e sim de todo o processo produtivo. Ao analisar a acumulação primitiva, percebe-se como os métodos violentos de expropriação das terras, dos meios de trabalhos, dos meios de subsistências foram progressivamente jogando os trabalhadores em um abismo de dependência do capital, que a cada avanço produtivo se aprofunda cada vez mais, ultrapassando os limites da barbárie.

As teorias da economia política que naturalizam a exploração do homem pelo homem, o Estado que garante o monopólio e domínio do capital, as teorias da administração geral que racionalizam e institui o controle da produção são mecanismos que intensificam a exploração da força de trabalho, expropriando do trabalhador toda sua humanidade conferida pelo ato de trabalhar, transformando tudo, absolutamente tudo, em mercadoria.

A organização do trabalho consolidou-se como uma área específica do conhecimento possível de ser acumulada, sistematizada, compendiada e elaborada teoricamente por agentes que não fossem, necessariamente, os executores desse trabalho. Ao contrário, nas pesquisas empreendidas nos meios empresariais em sua grande maioria os agentes executores passaram a assumir o papel de variáveis dependentes em equações construídas mediante estudos da organização do trabalho feitos pelos agentes da administração (os quais assumem, quando assalariados, o mesmo papel), visando o aumento da produtividade, ou seja, os lucros empresariais (Pinto, 2007, p.18-19, grifos nossos).

Ao salientar que os conhecimentos sistematizados que versam sobre a organização do trabalho não foram, *necessariamente*, elaboradas por seus executores, o autor nos dá pistas de como até os conhecimentos dos processos e organização do processo produtivo que pertencem aos trabalhadores foram expropriados destes, que na teoria passam a assumir um papel de variáveis dependentes, quando na verdade são os sujeitos do processo.

Frederick Winslow Taylor ficou conhecido por ter elaborado no final do século XIX uma gerência científica do trabalho conhecida como taylorismo, com métodos de organização

do trabalho por meio de regras de controle de tempo e movimentos do trabalhador. Gramsci (2007) vai afirmar que:

Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica de trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (Gramsci, 2007, p. 266).

A finalidade do taylorismo era o controle do tempo e conseqüentemente o aumento da produtividade visando a produção máxima de mercadorias em tempo mínimo e controle total sob os trabalhadores, até dos movimentos. A cada avanço das forças produtivas, mais processos de controle e desumanização dos trabalhadores, que são explorados e expropriados em escala cada vez maior no movimento de expansão do capital.

A teoria “científica” de Taylor, conhecida como estudo do tempo, consistia em reduzir a normas, leis ou fórmulas todos os conhecimentos tradicionais que possuíam os trabalhadores que eram quem de fato trabalhavam, pra isso,

Utilizando-se do conhecimento e da habilidade do trabalhador mais experiente da empresa, efetua-se um estudo de caráter experimental: basicamente, esse trabalhador realizará atividades de sua função em condições variadas utilizando plenamente todas as suas capacidades, enquanto, nesse ínterim, outros trabalhadores esboçarão minuciosamente todas as operações intelectuais e físicas em uso, em seus traços essenciais, medindo o tempo gasto na realização de cada uma, sejam movimentos riscados pelos braços no espaço, sejam operações de cálculo que devam ser executadas durante as atividades em questão. Após isso serão padronizadas as melhores maneiras (*the one best way*) de executar cada atividade de trabalho, as quais serão repassadas aos demais trabalhadores como normas (Pinto, 2007, p. 25-26).

Esse sistema taylorista nada mais é do que a expropriação do conhecimento do trabalhador, que vem sendo roubado desde os primórdios da acumulação primitiva. A cada evolução do sistema produtivo, mais refinadas são as formas de expropriação e atuação do Estado, que também vai acompanhando tais mudanças e se adaptando às reestruturações produtivas do capital.

É importante ressaltar a disputa que há no interior desse complexo societal formado por classes antagônicas, pois, apesar do poder do capital ser dominante, a classe trabalhadora historicamente tem resistido e lutado por direitos sociais e trabalhistas, como a redução da carga horária de trabalho, a luta por um salário-mínimo fixado por lei, dentre outros que são o mínimo que se podemos esperar na sociedade capitalista, tendo em vista que a base que funda esse modelo social é a exploração de uma classe por outra.

Sempre que o sistema produtivo sofre alterações em seu processo, toda a sociedade passa pelas mesmas alterações de forma mediada, lenta, histórica e contraditórias movidas pela luta de classes. O Estado se adequa às novas formas que a acumulação capitalista assume e os demais complexos sociais fundados pelo trabalho também. É assim com a educação, com o direito e com todo o modo de ser e existir da sociedade marcada pelo modo de produção capitalista.

O conhecimento do trabalhador no sistema de Taylor foi transformado em normas, fichas de instrução, ordens com tempo cronometrado, movimentos a serem executados e resultados esperados. Tudo bem mecânico visando retirar ao máximo o tempo de vida do trabalhador e sua humanidade durante o processo de trabalho.

Com essas mudanças, a escola também muda e assim todo o sistema educacional passa a ser regido também pelo manual do sistema taylorista. O resultado é uma educação voltada para socialização de um conhecimento técnico, na qual, regida pelas exigências do novo modelo produtivo, os trabalhadores passam a ser formados em um período de tempo menor e adaptados a uma função específica.

O Taylorismo como um modelo de gestão do trabalho serviu de base para grandes empresas na época, porém, cabe aqui nos aprofundarmos no fordismo desenvolvido por Henry Ford (1862-1947).

A divisão taylorista havia possibilitado que se distribuíssem os trabalhadores e suas ferramentas efetivamente ao longo de uma linha, ao padronizar o trabalho em atividades cujas operações eram uniformizadas. Pode-se dizer, nesse sentido, que o sistema taylorista foi incorporado e desenvolvido pelos dispositivos organizacionais e tecnológicos fordistas, na medida em que, **no lugar dos homens responsáveis pelo deslocamento dos materiais e objetos do trabalho, máquinas automáticas passaram a se encarregar de tal papel, suprimindo o trabalho humano numa produção cuja cadência contínua impunha uma concentração dos movimentos dos trabalhadores somente dentro do raio de ação que efetivamente transformava as matérias-primas em produtos acabados** (Pinto, 2007, p.32, grifos nossos)

A linha de montagem fordista é um instrumento de intensificação do trabalho na medida em que os trabalhadores são obrigados a mecanizar seus movimentos dentro de um ritmo empregado pela máquina, essa por sua vez é também um mecanismo de desemprego na medida em que ocupa um espaço que antes era de um ser humano. O ser humano é reduzido a um apêndice da máquina, executando apenas movimentos mecânicos que não exigem nenhuma capacidade criativa.

A divisão do trabalho racionalizada pelo taylorismo e materializada na linha de montagem fordista comprova e ratifica as análises empreendidas por Marx em O capital.

A ideia fundamental no sistema taylorista/fordista [...], é elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento, o operário torna-se um “apêndice da máquina” (tal como fora descrito ainda no século 19 por Karl Marx , ao analisar a automação na indústria da época), repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto (Pinto, 2007, p. 33).

Esse modelo produtivo, como demonstrou Gramsci (2011), demanda um novo tipo de ser adaptado a esse modelo racionalizado por Taylor e materializado por Ford, marcando uma forma de ser e existir, reorganizando toda a sociedade em função da produção de mercadorias. E a escola é uma das instituições sociais que mais sofre com reformas e contrarreformas a fim de se adequar às demandas do mercado.

Na próxima subseção, continua-se a refletir a respeito de como o movimento de produção capitalista tem se expandido e se universalizado, principalmente com a ajuda da tecnologia, ampliando suas formas de extração de mais-valor (Marx, 2013) por meio da superexploração da classe trabalhadora, e como o Estado tem dado suporte nesse sentido por meios de reformas estruturais em todos os setores da sociedade.

3.3 Estado Neoliberal: o caso da reforma dos anos de 1990 do Estado brasileiro

Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (Freitas, 2018, p. 24).

Até aqui foi discutido o Estado enquanto dimensão da sociedade que atua sob a regência do capital e como tal materializa políticas públicas de interesses da classe dominante. Pois bem, essa noção de Estado em Marx assume uma perspectiva ampliada nas análises de Antônio Gramsci (1891-1937). Gramsci traz para a compressão do Estado a dimensão da sociedade política, sociedade civil organizada, da hegemonia, do consenso etc.

Como o Estado em sua forma fenomênica atua aparentemente com neutralidade, este, para Gramsci (1891-1937), possui uma dimensão ampliada de disputa por hegemonia: a sociedade política no sentido estrito que são os representantes políticos, e a sociedade civil

organizada, onde a classe dominante e a classe trabalhadora disputam seus projetos de sociedade, em outras palavras, tais dimensões do Estado expressam a luta de classes.

De acordo com essa concepção gramsciana, a classe dominante não exerce sua hegemonia apenas através do poder político do Estado, mas em todas as dimensões do ser social, sejam em organizações como igrejas, escolas, partidos políticos, associações, ONGs sem fins lucrativos, enfim, são diversas as formas de organização da sociedade civil que busca o consenso social na sua forma de ser político e ideológica. Para Gramsci (1978),

[...] as relações de organização internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e maciças, e a fórmula [...] da revolução permanente é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da “hegemonia civil”. Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: **a guerra de movimento transforma-se cada vez mais em guerra de posição, podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente em tempos de paz** (Gramsci, 1978, p. 92, grifos nossos).

É perceptível a materialidade dessa constatação gramsciana nos discursos ideológicos neoliberais da extrema direita no Brasil e no mundo que ainda hoje se ancoram em uma falaciosa contrarrevolução contra o comunismo que só existe no ideário desses. E o desenvolvimento tecnológico, científico, cultural, social, humano que se deveria perseguir a partir do trabalho é atravessado por uma ideologia dominante que tenta, e infelizmente tem alcançado êxito; alcançar as mentes dos sujeitos para a reprodução de um sistema ancorado na exploração dos trabalhadores, e “[...] a efetividade dessa ação cria as condições para que a classe dominante assuma, também, a condição de classe dirigente. À sociedade política cabe o exercício do comando por meio do governo jurídico ou da coerção por deter o monopólio legal da violência” (Ferreti; Silva, 2017, p. 388).

Neves (2005), ao tratar da nova pedagogia da hegemonia, revela o Estado como um Estado educador que tem como missão formar o novo homem coletivo adequado eticamente e tecnicamente aos interesses das classes dominantes. Infelizmente, os mecanismos de contra hegemonia da classe trabalhadora organizada na sociedade civil têm lutado contra essa tendência do Estado neoliberal sem sucesso, como foi o caso das ocupações das escolas em 2016 por estudantes com o apoio de movimentos sociais e profissionais da educação contra a contrarreforma do ensino médio de 2017. “Assim, como projeto histórico planetário e transnacional, o neoliberalismo combina elementos jurídico-políticos e ideológicos com um processo de reestruturação produtiva que aprofunda o poder de controle material do capital sobre o trabalho” (Cêa, 2021, p.32).

As transformações no cenário produtivo são elementos fundamentais para compreender o pacote de reformas implementado no mundo inteiro, e no Brasil, principalmente, a partir dos anos de 1990. Com as mudanças sofridas pelo capitalismo com a chamada reestruturação produtiva, um novo modelo de gestão, de controle do trabalho e dos homens, requer mudanças também no modo de vida, como bem pontou Gramsci (2011) ao categorizar a adaptação psicofísica do trabalhador em sua análise acerca do fordismo. No Toyotismo:

O consenso social é forjado com base na crença de que todos se tornam “parceiros”. Assim, se postula uma imaginária horizontalidade entre aparelhos hegemônicos das classes representativas do capital e aparelhos hegemônicos das classes representativas do trabalho, horizontalidade essa que camufla relações de poder de diferentes ordens e, com isso, se abre espaço para o fortalecimento do projeto societário burguês. Mesmo aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora que se opõem à mercantilização da educação operada, entre outros, pelas parcerias público-privadas, encontram dificuldade de resistir ao apelo à participação da sociedade civil na condução da política pública educacional (Cêa, 2021, p. 36).

Os “tentáculos” do capital operam como metástase em todos os setores da sociedade civil e política. A universalidade que este modo de produção alcançou, principalmente com o avanço tecnológico e a internet, tem tornado a luta contra hegemônica de organização do trabalho voltada para a emancipação humana um horizonte cada vez mais distante.

Nesse sentido, há um movimento articulado pelos capitalistas que controlam o aparelho do Estado, as mídias sociais, as mídias tradicionais e diversos outros setores da sociedade em transformar a ideologia neoliberal em um consenso social, em uma “vontade coletiva”, de modo a camuflar os sujeitos representantes do capital que estão por trás das formulações das políticas educacionais, por exemplo. Discutiremos na última seção desta tese como a ideologia do empreendedorismo tem adentrado na mente dos trabalhadores e se tornando um consenso social frente ao desemprego estrutural, e como o protagonismo de agentes privados por meios de Parcerias Público-Privadas vem se fortalecendo.

A atuação de agentes privados, oriundos da sociedade civil organizada, tem sido o carro chefe da política de reforma do Estado brasileiro desde a década de 1990, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A perspectiva neoliberal guiou a proposta de reforma gerencial do aparelho do Estado. Para o ministro do então Ministério Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que coordenou a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, a crise na qual o país se encontrava era uma crise do Estado. De acordo com os reformadores da época, o Estado era burocrático, inchado e com

sérios problemas gerenciais que iam de encontro ao mundo moderno pós reestruturação produtiva.

Os reformadores ignoravam o fato de que a crise era uma crise global do modo de produção e reprodução capitalista, e que sua origem é encontrada na divisão social do trabalho, na qual o produtor de todas as riquezas materiais não tem acesso ao produto de seu trabalho caso não tenha dinheiro para comprar, pois é separado dos meios de produção e de subsistência.

O movimento de reforma do Estado brasileiro vai de encontro a essa realidade material socialmente, economicamente e politicamente posta, quando ao invés de fazer a crítica ao modelo produtor de mercadorias e à exploração capitalista, critica a forma de organização do Estado, que na época era considerado um Estado interventor guiado pela lógica do Estado de Bem-estar-social (Orso, 2007).

Na contramão da realidade, a proposta neoliberal é privatizar tudo. Para Bresser Pereira, Ministro do (MARE) na época:

Esta crise, porém, não tem mais como causa a insuficiência crônica de demanda de que falava Keynes. Esta é a causa da crise do mercado nos anos 20 e 30. **Muito menos pode ser atribuída à aceleração do progresso tecnológico, que pode causar desemprego transitório, mas na verdade é a fonte de todo o processo de desenvolvimento. Sua causa fundamental será agora a crise do Estado - do Estado Intervencionista, que, de fator do desenvolvimento, se transforma em obstáculo.** Só no Leste e no Sudeste Asiático a crise não ocorre, exatamente porque ali foi possível evitar a crise do Estado. Mas mesmo aí, nos anos 80, economias como as do Japão e da Coreia já começam a dar sinais do esgotamento do modelo estatista de desenvolvimento (Bresser Pereira, 1997, p. 12, grifos nossos).

Para o então ministro, que na perspectiva de Estado gramsciana faz parte da sociedade política, o desenvolvimento tecnológico pode até causar um desemprego transitório, e que esse não é o fator de crise, pelo contrário, é a fonte de todo desenvolvimento. Essa afirmação é de cunho altamente ideológico e desligado da realidade. Ao atribuir a crise ao Estado, o representante da sociedade política, do Estado em sentido *strito*, reproduz a cartilha do capital, e mais especificamente de organismos internacionais, instituições da sociedade civil também representes do capital.

De acordo com Santos (2019)

Esses agentes internacionais, comandados pelos Estados Unidos da América (EUA) e países centrais da economia, elaboram e orientam a implantação e financiam as Políticas Públicas nesses países em desenvolvimento. A consequência disso é um endividamento através do crescimento da dívida pública e subordinação desses países ao capital internacional, tudo isso sob a regência da ideologia neoliberal de desenvolvimento, crescimento econômico

e melhorias nos setores sociais, com o discurso de acabar com as desigualdades, a fome e a pobreza, quando, na verdade, são essas desigualdades que alimentam esses organismos e o neoliberalismo. (Santos, 2019, p. 66)

Esse foi o discurso e as práticas adotados no Brasil desde a década de 1990, direcionados por agentes externos que atuam no sentido de homogeneização das políticas nos Estados nação visando a adaptação desses Estados ao capitalismo internacionalizado.

São muitos elementos em disputa no interior da sociedade civil, que vão desde o controle da mentalidade dos sujeitos por meio das formulações dos currículos nos sistemas de ensino, aos recursos financeiros públicos geridos pelo Estado. O discurso neoliberal é de enxugar as contas públicas, mas na prática o que ocorre são cortes de recurso públicos nas áreas sociais e direcionamento desses recursos para setores privados. Cosmo e Fernandes (2009) ao analisar as consequências do neoliberalismo na educação bem como a atuação desses organismos internacionais, afirmam que:

Quanto à intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, podemos afirmar que estas se evidenciam a partir dos anos de 1990 e sempre de forma complementar às condicionalidades impostas pelo FMI. O estudo organizado por Haddad (2008) analisa essa realidade e aponta que, enquanto o FMI exigia cortes de despesas com gastos públicos e ajustes estruturais, o Banco Mundial focalizava seus financiamentos na educação de nível fundamental com base na lógica do custo-benefício, ou seja, é muito menor o custo de um aluno de ensino fundamental do que de outros níveis e com essa formação o indivíduo é capaz de encontrar espaço no mercado de trabalho. Assim, o Banco Mundial, tratou de estimular e financiar a ampliação da rede pública de Ensino Fundamental no Brasil, no entanto, não aumentou proporcionalmente o volume de recursos, o que produziu o que vemos hoje – o rebaixamento da qualidade do ensino público (Cosmo; Fernandes, 2009, p. 9-10).

Ou seja, há um controle de investimentos em áreas como a educação, e o resultado disso reverbera na organização do ser social. A formação do trabalhador reduzida a um mínimo necessário apenas para a reprodução do capital, condicionada, como as autoras demonstram, na educação básica. O acesso do trabalhador ao ensino superior nas sociedades controladas pelo modo de produção capitalista e organizadas pela lógica do neoliberalismo é barrado, e são raras as exceções dos que conseguem superar essa realidade.

São muitas as contradições entre o discurso e prática na sociedade socialmente dividida. Os mecanismos de convencimento que buscam a adesão social ao projeto neoliberal esbarram na realidade material. A propaganda vendida pelos organismos internacionais de mais investimentos em uma educação de qualidade, na verdade oculta os cortes de gastos, a redução

dos currículos, a negação do acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

É exatamente neste ponto que se estabelece uma importante contradição – investimentos em setores sociais como educação exigem altos custos e grandes investimentos, o que não dá para ser feito diante das restrições de gastos que o FMI exige. Como o Banco Mundial sempre atua sob as condicionalidades impostas pelo FMI, é impossível que ocorram avanços significativos. Tudo se torna uma falácia: o discurso é de combate à pobreza e de melhoria dos serviços prestados às camadas mais carentes, no entanto, com programas meramente assistencialistas – como o “Bolsa Família”, que conta com a ajuda do Banco Mundial –, com uma educação que não dá conta de oferecer uma formação capaz de abrir caminhos para a emancipação dos indivíduos e para a constituição de sua cidadania, o resultado dos investimentos do Banco Mundial são, portanto, grandes vultos de cifras com poucas melhorias reais (Cosmo; Fernandes, 2009, p. 10).

Outra contradição na redação feita pelo Bresser Pereira (1997) no documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é a negação do neoliberalismo. Um documento em sua amplitude orientado pela ideologia neoliberal, nega expressamente a concepção que o funda, nas palavras do autor:

A direita neoliberal, por sua vez, que criticara desde os anos 30 o crescimento do Estado mas não tinha audiência, agora ganhou adeptos, e assumiu uma atitude triunfante. Entendeu que estas reformas orientadas para o mercado, que apoiou e ajudou a formular, trariam automaticamente o desenvolvimento de volta, desde que estivessem firmemente direcionadas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho, mas fazê-lo de forma radical, já que para o neoliberal o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, devendo, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social (Bresser Pereira, 1997, p. 16).

Para o ministro e reformadores da época, a proposta de reforma gerencial do aparelho do Estado é a de um *Estado mais modesto*, que segundo Santos (2019), esse “[...] seria um apelido carinhoso para Estado mínimo, pois, as principais características dessa modéstia seria a publicização, terceirização, e privatização”, assim definidos por Bresser Pereira (1997):

Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. **Publicização**, transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. **Terceirização** é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (Bresser Pereira, 1997, p. 18, grifos nossos).

E desde então esse tem sido o movimento das reformas políticas brasileiras. Reformas que seguem uma agenda global neoliberal e que a cada governo vem ganhando materialidade como demonstra Cêa (2021).

Mecanismos condizentes com os marcos da reforma gerencial foram sendo criados ou aperfeiçoados para a regulação das relações entre o Estado e a sociedade civil. **Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, três medidas merecem destaque:** a *Lei n° 8.987/199514*, que dispõe sobre o **regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos**; a *Lei n° 9.637/199815*, que criou o **Programa Nacional de Publicização**, regulamentou as organizações sociais (OS) e **definiu o contrato de gestão como instrumento de formalização de parcerias entre as OS e os entes públicos**, e a *Lei n° 9.790/199916*, que **qualificou entidades passíveis de enquadramento entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e instituiu o termo de parceria como forma contratual entre o poder público e tais organizações** (Cêa, 2021, p. 28, grifos nossos).

Nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) ocorreu

A aprovação da *Lei n° 11.079/200417*, **que regulamentou o estabelecimento da parceria público-privada no âmbito da administração pública**. A partir de então, contratos de concessão patrocinada ou administrativa de serviços ou obras públicas poderiam ser firmados entre órgãos da administração pública e parceiros privados selecionados em processos licitatórios concorrenciais, envolvendo não menos que 10 milhões de reais e com vigência de, no mínimo, cinco anos (Cêa, 2021, p.38, grifos nossos).

Nos governos Dilma Rousseff (2012-2016) teve a aprovação

Da *Lei n° 13.019/201418*, que **instituiu o regime de mútua cooperação entre entes públicos e privados para a realização de atividades ou desenvolvimento de projetos em quaisquer áreas da administração pública**, por meio de termos de colaboração, termos de fomento ou acordos de cooperação (Cêa, 2021, p.38, grifos nossos).

Toda essa facilitação de privatizações do setor público foi feita por governos democraticamente eleitos pelo voto popular que se caracterizam no mundo da aparência como sociais-democratas, e mesmo assim adotaram uma agenda de privatização. De acordo com Chauí:

O capital precisa da grande parcela da riqueza pública, isto é, do fundo público, na qualidade de financiador da concretização do avanço tecnológico. Assim, visto sob a perspectiva da luta política, o neoliberalismo não é de maneira nenhuma a crença na racionalidade do mercado, no enxugamento do Estado, e a desapareição do fundo público. Mas ele é a posição que decide cortar o fundo público no polo do financiamento dos bens e serviços públicos (Chauí, 2019, s/p).

O ano de 2016 é um marco histórico na história do Brasil por ter sido palco de um golpe parlamentar liderado pelo setor empresarial e midiático. Esse ponto será discutido mais à frente. O que nos interessa aqui é resgatar na memória um movimento antidemocrático que tirou uma presidenta eleita democraticamente para instituir no país uma agenda neoliberal ainda mais severa que as dos governos anteriores.

O capital quando não consegue dominar pelo consenso não hesita em usar a força ou mecanismos como um golpe para impor seus ditames na economia e na sociedade. E assim foi feito em 2016. Foi dado um golpe, a privatização nadou de braçadas no governo Temer e, posteriormente, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Esse último merece uma observação especial, seu ministro da economia, um declarado neoliberal formado na cartilha da Universidade de Chicago e colaborador na ditadura chilena de Pinochet. Segundo jornalista chileno:

[...] quando Guedes voltou de Chicago para o Brasil com seu doutorado, sentiu-se marginalizado. Os economistas que tinham a hegemonia naquele momento não lhe deram nem as posições acadêmicas nem os cargos no governo que ele sentia que merecia. Então, nos anos oitenta vem para o Chile, onde é recrutado por Selume [Jorge Selume, ex-diretor de Orçamento do regime de Pinochet, que então dirigia a Faculdade de Economia e Negócios da Universidade do Chile]. Queria conhecer em primeira mão as reformas que os Chicago boys estavam promovendo no país (Bofill, 2018, s/p).

Paulo Guedes coordenou o Ministério da economia e várias políticas de flexibilização, termo palatável para se referir à privatização dos serviços públicos, do governo Bolsonaro.

No governo Temer, publicou-se várias Medidas Provisórias de incentivo à privatização, a saber: A MP 727/2016, transformada na lei Lei nº 13.334 de 13 de setembro de 2016, que institui o Programa de Parcerias e Investimento (PPI) para eliminar entraves burocráticos nas concessões⁸. De acordo com o site do Congresso Nacional⁹:

O "Programa de Parcerias de Investimentos" (PPI) cria estruturas governamentais para gerenciá-lo. O PPI é composto por todos os empreendimentos públicos de infraestrutura a serem executados pelo setor privado. O programa busca garantir segurança jurídica aos investidores privados, estabelecer regras estáveis, fortalecer o papel regulamentador do Estado e a autonomia das agências reguladoras, com o fim de expandir a oferta de infraestrutura ao País. Cria o "Conselho do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República", instância de assessoramento

⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/06/editadas-desde-maio-19-mps-do-governo-temer-tramitam-no-congresso>. Acesso em: 14 ago. 2023.

⁹ Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/125734>. Acesso em: 14 ago. 2023.

imediate do Presidente da República no que concerne ao PPI. Autoriza o BNDES a constituir e participar do fundo de apoio à estruturação de projetos. Estabelece como dever dos órgãos governamentais a atuação de forma coordenada para que a “viabilização” dos empreendimentos do PPI possa ocorrer “de forma uniforme, econômica e em prazo compatível com o caráter prioritário nacional do empreendimento” (Brasil, 2016, grifos do site).

Outra MP foi a nº “735/2016, que altera cinco leis do setor elétrico brasileiro para diminuir os custos orçamentários da União com subsídios pagos para geração de energia elétrica e preparar o mercado para a redução da presença estatal. A MP facilita as privatizações no setor elétrico (Agência Senado, 2016)¹⁰ e foi transformada na Lei nº 13.360, de 17 de novembro de 2016.

Sem falar em outras medidas de cunho privatista e antissociais como a extinção de vários setores públicos como ministérios voltados para a cultura, combate às desigualdades e à pobreza. Foram imediatas as ações do governo Temer em sua maioria via Medida Provisória, como foi caso da contrarreforma do ensino médio, que também escancarou as portas para a privatização e mercadorização da educação, como veremos a seguir.

O capital tinha urgência pela materialização ainda mais severa da reforma gerencial do aparelho do Estado, e o governo Temer, via golpe, atendeu a todas as demandas sem nenhuma preocupação com a impopularidade, afinal de contas, não foi o povo que o elegeu, seu compromisso foi com o setor representante do capital que o colocou lá de forma antidemocrática.

A democracia para o capital não é um fim, e muito menos um meio, a democracia no capitalismo é um nome bonito, vazio de significado, que quando é conveniente e alinhada aos interesses do mercado, vigora lindamente em algumas épocas, mas quando sai do “controle” do sistema de reprodução do trabalho alienado, logo é colocada para atacada e sede lugar para golpes e ditaduras, com o seu véu de legalidade machado de sangue e suor da classe trabalhadora.

¹⁰ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/06/editadas-desde-maio-19-mps-do-governo-temer-tramitam-no-congresso>. Acesso em: 14 ago. 2023.

4. DO CHÃO DA FÁBRICA PARA OS CURRÍCULOS DA ESCOLA: O CONTROLE DAS MENTES E DOS CORPOS

Percebe-se até aqui a centralidade da categoria trabalho no pensamento Marxiano marcando a especificidade e precisão que Marx teve ao analisar o capital. Marx concebe à dialética um novo movimento de relações que dá origem a um todo articulado, formando a práxis social. O trabalho enquanto categoria fundante direciona esse movimento. Os seus fundamentos, entre eles a educação, como já foi dito, são determinados e o determinam ao mesmo tempo.

Partir da compreensão da organização do trabalho e do Estado para então adentrar na análise da categoria educação e reforma do ensino médio é um movimento da pesquisa fundado no princípio metodológico da totalidade, pois parte do pressuposto de que a educação é parte desse todo articulado, e apreender seu movimento é condição necessária para analisar o movimento que determinou a contrarreforma do ensino médio de 2017.

A totalidade do pensamento de Marx se ancora em um pilar maior de seu pensamento, que é o trabalho como categoria fundante do ser social. Porém, outras características marcam essa sua especificidade, como o fato de conceber a dialética um movimento que estabelece com as partes um todo articulado, formando a práxis social. Dessa forma, para compreender a educação, é necessário compreender sua relação com os demais complexos sociais, principalmente com o trabalho e, conseqüentemente, com a organização do Estado.

Posto isto, neste capítulo discutiremos como a educação é organizada no sistema capitalista e como esse complexo social é determinado pela forma de organização social do trabalho.

4.1 Trabalho e educação no contexto da luta de classes

O complexo da educação, por ser um complexo secundário, logo, fundado pelo trabalho, possui uma relação dialética com ele. A função ontológica da educação, segundo Saviani (2003, p. 13), “[...] é produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, o sujeito ao nascer se tornará homem através do processo de apropriação da cultura, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e esse processo se dá pela educação.

A educação possui uma característica importante, que é o fato de ser um complexo que determina em certa medida as relações de trabalho. Ela atua sobre as consciências dos sujeitos,

dessa forma, influencia o ser a agir de uma maneira socialmente desejada, no caso do capitalismo, a educação é uma categoria que reproduz no sujeito uma humanidade alienada, resultado do processo de trabalho alienado que produz a base material e ideológica dessa sociedade. Como pontua Souza (2014), a alienação e o estranhamento começam no trabalho e ecoam em todos os outros complexos, entre eles o complexo educacional.

Porém, dialeticamente, e estando imersa em uma sociedade cheia de contradições e luta de classes, a educação reproduz valores alienados, mas socializa, ou deveria socializar, conhecimentos para o entendimento do mundo.

Portanto, a educação, tal como outros complexos sociais que são utilizados predominantemente como instrumentos de manutenção da ordem vigente, não é uma esfera fechada, mas, contraditoriamente, como complexo construído pelo homem, traz em si a função de criar novas possibilidades, inclusive a de abrir a vereda para subversão da ordem vigente (Souza, 2014, p. 43).

A contradição é uma característica crônica das sociedades divididas em classes sociais, sempre existirá tensões, conflitos, interesses divergentes e subordinação de uma pela outra, e essa contradição estará presente em todos os complexos sociais, pois sua origem, como vimos, está no seu fundamento, no trabalho.

Ao separar o trabalhador de seus meios de produção e do resultado de seu trabalho, as consequências negativas não se esgotam apenas na alienação do produto, no confronto hostil, mas em toda a sociedade. O sistema do capital cria mecanismos de controle social, por meio da utilização da força do Estado para controlar as mentes e os corpos, como vimos na seção anterior. E um desses mecanismos reside na educação escolar.

É importante ressaltar que a educação é uma categoria ampla e sua origem coincide com o próprio trabalho. O homem se educa no processo de trabalho. O próprio trabalho é também um processo formativo. Ao produzir a riqueza material, o homem produz a si mesmo como ser social, se forma humano. Essa educação no sentido amplo que acontece no interior do ser social, nas relações que se originam no/do trabalho, faz parte da ontologia do ser social, ou seja, é do próprio ser, assim como o próprio trabalho. Diferente da educação escolar, essa é uma relação histórica. Assim como o trabalho alienado, a educação escolar é uma característica de uma determinação histórica do modo produzir vida.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. **Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do**

homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154, grifos nossos).

Ao produzir sua existência pelo trabalho, o homem se educa como humano e passa para as próximas gerações. Nas sociedades primitivas, por exemplo, os homens aprendiam fazendo, no próprio ato de trabalho, e é assim, a cada determinação histórica do trabalho terá uma determinação histórica do ato de educar (Ponce, 2000).

Ao tratar dos fundamentos ontológico-históricos da educação, Saviani (2007) inicia a exposição com o seguinte questionamento: “[...] constatado o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação, impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação” (Saviani, 2007, p. 152). Para o autor:

Com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 156).

Foi com a evolução das técnicas, e principalmente com a revolução industrial, que se começa a pensar em uma educação voltada para a formação do trabalhador que operaria as máquinas, pois até então essa instrução escolar não era necessária, pelo fato da educação desses sujeitos está relacionada à prática cotidiana, de uma maneira que os pais, que eram artesãos, tecelões, alfaiates, costureiras, entre outros ofícios, passavam a profissão para seus filhos de maneira informal, logo não era necessário um estabelecimento específico, como tinha os filhos da classe dominante, para educar os filhos dos trabalhadores (Ponce, 2000).

Assim, com o surgimento da fábrica, surge essa necessidade real e material de instrução escolar para o trabalhador, porém, seria uma instrução limitada, que assegurasse somente o conhecimento mínimo de apertar um parafuso, ligar uma máquina, apertar um botão, ou seja, era uma educação mecanicista e operacional, voltada apenas para o bom funcionamento da produção. O trabalhador na condição de mercadoria, estava recebendo uma certa “inovação” que o novo mercado exigia. “Foi nesse nível metodológico-histórico que se pôde produzir a separação entre a escola do doutor e a escola do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente, escolas” (Manacorda, 1991, p. 122).

Essas mudanças na produção, e conseqüentemente na educação tanto da classe dominante como da classe operária, foram estruturando as bases para o sistema capitalista se consolidar enquanto novo modelo de organização da vida em sociedade. A política, o Estado, o sistema jurídico, a educação, todos esses, e outros complexos, assumiram as características que o capital necessita para se manter dominante e hegemônico, controlando a produção e a vida de todos os sujeitos produtores e não produtores que vivem em sociedade.

A divisão social do trabalho também está presente na divisão “social da educação”, há escolas para a classe dominante e escolas para os trabalhadores. Os sistemas de ensino capitalistas são voltados para qualificar a mercadoria força de trabalho no sentido de atender as exigências do mercado de trabalho.

Todos os vendedores de força de trabalho na sociedade capitalista são obrigados a passarem pelo sistema de (de)formação pensado, organizado e imposto pelo capital. É importante frisar que tal condição é obrigatória para aquele que almeja sobreviver e se inserir, mesmos que nas piores condições, na concorrência por uma vaga de emprego, no privilégio da servidão (Antunes, 2020).

Porém, a escolarização sob os moldes do capital, apesar de ser uma condição obrigatória para conseguir um emprego, não é uma garantia de fato, apesar de o discurso ideológico ser voltado para incutir nas mentes dos trabalhadores o contrário.

Fica claro o caráter adestrador da educação capitalista nessa passagem do Adam Smith (1996):

Uma pessoa formada ou treinada a custo de muito trabalho e tempo para qualquer ocupação que exija destreza e habilidade extraordinárias pode ser comparada a uma dessas máquinas dispendiosas. Espera-se que o trabalho que essa pessoa aprende a executar, além de garantir-lhe o salário normal de um trabalho comum, lhe permita recuperar toda a despesa de sua formação, no mínimo com os lucros normais de um capital do mesmo valor. **E isso deve acontecer dentro de um prazo razoável, levando-se em conta a duração muito incerta da vida humana, da mesma forma como se leva em conta a durabilidade mais certa da máquina** (Smith, 1996, p.149, grifos nossos).

Ou seja, o gasto com a formação do trabalhador tem que dar retorno de forma rápida como lucro da produção, até porque, infelizmente, para o capital, o trabalhador tem uma vida útil menor que a da máquina. A ideia de formação do homem no capitalismo diverge e muito da própria essência da formação humana. É de grotesca contradição a forma como o capitalismo desumaniza o homem a partir de sua própria humanidade. Vimos nessa citação de um

economista clássico e referência até hoje no meio dos liberais a exposição do caráter desumano do capital sem nenhuma cerimônia.

A educação burguesa existe, como friamente expôs Smith (1996), para equiparar os homens às máquinas, para racionalizar/sistematizar a formação de acordo com a lógica de produção, como demonstrado ao tratar do taylorismo/fordismo, sempre visando a produção de mais-valor. O ato de gênese do ser humano é violentamente expropriado dele com requintes de crueldade mascarados por ideais de inovação, progresso e desenvolvimento.

Frigotto (2006), ao tratar da teoria do capital humano, demonstra como o capital subordina a educação aos seus interesses mercadológico e produtivo. Afirma ele que “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (Frigotto, 2006, p. 40).

Há educação de qualidade “para todos”, desde que possam pagar. Há educação para servir e educação para usufruir do que foi produzido. Há educação que aprisiona e educação que ensina aprisionar. Há a educação para o filho do capitalista e a educação para o filho do trabalhador. É assim na sociedade dividida em classes sociais.

Nessa seara, Frigotto (2006) define capital humano como

A tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma "teoria de desenvolvimento", sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa, vai desdobrando-se, no campo da pesquisa, em trabalhos aparentemente contrários (Frigotto, 2006, p. 41).

Estranho se deparar com a expressão “capital humano”, mercadoria força de trabalho, mercadoria educação, inclusive mercadoria saúde, ou seja, tudo, absolutamente tudo é mercadoria no sistema capitalista, e onde tudo é mercadoria, como vivem as pessoas que não têm dinheiro para comprar?

O dinheiro enquanto força verdadeiramente criadora, como afirma Marx (2010) em os Manuscritos Econômicos e Filosóficos, transforma efetividades em fantasias e fantasias em efetividades, nas palavras do autor:

Eu, se tenho *vacação* para estudar, mas não tenho dinheiro nenhum para isso, não tenho *vocação* nenhuma para estudar, isto é, nenhuma vocação efetiva, *verdadeira*. Se ao contrário, não tenho realmente *nenhuma* vocação para estudar, mas tenho a vontade e o dinheiro, tenho para isso uma vocação efetiva. O *dinheiro*- enquanto exterior, não oriundo do homem enquanto homem, nem da sociedade humana enquanto sociedade-, *meio* e *capacidade*

universais, faz da *representação efetividade* e da *efetividade uma pura representação* (Marx, 2010, p.160, grifos do autor).

O sujeito que não tem dinheiro é privado de se efetivar como ser humano na sociedade que só produz mercadorias. O caminho da educação não chega para aquele que não pode pagar por ela, e quando chega, é uma educação que anula as capacidades criativas e adentra para reproduzir a lógica do capital.

Mas não se deve esquecer da luta de classes e das contradições inerentes desta sociedade socialmente dividida. A luta por uma educação que visa a emancipação humana sempre esteve presente no interior da escola e no debate de construção das políticas públicas de educação. O termo capital humano, por exemplo, foi combatido e criticado e teve seu uso substituído por novas palavras, que apesar de ser menos agressivas e carregadas do sentido economicista dado pela semântica “capital humano”, a perspectiva da educação ainda permanece a mesma.

Competências, habilidades, polivalente, proativo, inovador, adaptativo, flexível etc. são as características do trabalhador adaptado ao modelo produtivo do capital no século XXI. Palavras bonitas e mais palatáveis para se referir ao mesmo processo educativo que aliena e reproduz o estranhamento do processo de trabalho socialmente dividido.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar (Frigotto, 2006, p.40-41).

Há um catálogo educacional que atende às demandas do capital por força de trabalho. Essa mercadoria é adaptada pelos sistemas de ensino para atuar nos diversos ramos e níveis da produção. Desse modo, a educação também é organizada em níveis e etapas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tem-se o nível da educação básica que compreende três etapas (educação infantil, fundamental I e II e ensino médio), nível superior e o nível da pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu*, além da educação técnica e tecnológica.

Ou seja, a educação em seu sentido estrito, a escolar, é pensada de acordo com a demanda do mercado. Cada nível determina a autuação do trabalhador no mercado de trabalho, bem como o valor da mercadoria força de trabalho. A escolaridade acompanha a classe social.

A educação que a classe trabalhadora tem acesso é a educação pensada pela classe dominante, que determina o currículo e as políticas públicas de educação voltadas para

(de)formação de *um homem educado que possa ser comparado a uma daquelas máquinas caras que produzirão muito em menos tempo o mais valor que alimenta os capitalistas*, como salientou Smith (1996).

Na educação, essas relações antagônicas entre trabalhador e não trabalhador, dominado e dominador, é posta de forma ideologicamente velada e materialmente cruel. O filho do trabalhador recebe uma educação voltada para servidão, enquanto o filho da burguesia, com todos os recursos possíveis, recebe uma educação que lhe garanta a manutenção enquanto classe dominante. Um processo produtivo que segrega as pessoas, que classifica os sujeitos, que produz uma sociedade dual tem como consequências a produção de seres unilaterais.

A unilateralidade é discutida por Manacorda (1991) quando ratifica as considerações marxianas de que não é apenas a classe trabalhadora que se forma unilateralmente, a classe dominante também é unilateral, na medida em que se apropria de uma produção que não é sua. Percebe-se que nem a classe trabalhadora nem a classe dominante tem uma formação integral enquanto ser social. Nas palavras de Manacorda (1991):

São frequentes por outro lado, as caracterizações da unilateralidade até dos capitalistas (como, em geral, dos privilegiados). “Em primeiro lugar, deve-se observar que tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não-trabalhador como estado de apropriação, de alienação”, e a imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isto também vale para o capitalista (Manacorda, 1991, p. 70).

Na sociedade do capital existe uma fratura estrutural: trabalho de um lado, capital do outro. Essa fratura tem como consequências a produção de um mundo ideológico, fantasmagórico, em que uma coisa é e não é ao mesmo tempo. O capital se apropria de um produto que é resultado do trabalho de outro. O trabalhador que é o produtor de tudo não se percebe em nada que é resultado de sua ação. E a educação ratifica esse cenário contraditório, antagonista, ideológico e alienado.

A relação trabalho capital produz relações de aparências que divergem do real. O desvendar das camadas dessa aparência é empreendido pelo movimento da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Como um dos resultados dessa fratura temos de um lado a ciência e do outro o trabalho, como se ambos fossem antagônicos.

A noção que se tem de ciência, conhecimento, desenvolvimento tecnológico está associada à academia, à escola e principalmente ao nível superior, espaço de produção do saber. É exatamente nessa noção que ancora o pressuposto de que existe uma classe que produzirá

conhecimento e o desenvolvimento da sociedade através do trabalho intelectual, e outra que produzirá as bases da sociedade com suas mãos, seu corpo, sem necessariamente usar um conhecimento mais elaborado para isso, apenas conhecimentos operacionais. Nesse sentido, existirá escolas e educação duais para atender às demandas do mercado de trabalho que pede profissionais dos diversos níveis. Nas palavras de Manacorda (1991):

A propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, **apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho**; esta tem mesmo negado o preexistente vínculo entre ciência e ação, próprio da limitada produção artesanal, mas criou, por sua vez, as condições para a sua própria superação. Torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna, do moderno domínio do homem sobre a natureza (Manacorda, 1991, p.63-64, grifos nossos).

É dessa forma que tanto o capitalista quanto o trabalhador são formados unilateralmente na perspectiva de manutenção do capital. Considera-se, segundo essa perspectiva de Manacorda (1991), que uma educação voltada para superação da unilateralidade seria aquela que desenvolvesse no sujeito uma visão de todo processo histórico, social, econômico, político e a relação estabelecida entre cada uma dessas categorias. O princípio educativo do trabalho possibilitaria ao sujeito identificar que toda produção humana é consequência do trabalho, esclarecendo as relações estabelecidas e as consequências de tais relações dentro da sociedade.

A seguir, será apresentada as reformas educacionais brasileira que o ensino secundário passou durante sua história e a forma como essas reformas estão articuladas às demandas produtivas e do mercado no cenário da divisão social do trabalho e da luta de classes.

4.2 Ensino secundário no Brasil e a formação do trabalhador em disputa

*E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha, tem que ter escola
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio
Nem artista, nem polícia militar
Vocês vão ter que engolir e se entregar
Ninguém tira o trono do estudar*

- Dani Black

Iniciamos esta seção com a letra da música “Trono do estudar”, de Dani Black, publicada no final de 2015 e que representa bem as ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas contra a contrarreforma do ensino médio do governo Temer.

As ocupações foram a expressão da luta de classes e da luta dos estudantes pelo direito de serem ouvidos, vistos e considerados na elaboração da política pública que iria determinar sua formação em nível médio e seu futuro como trabalhador. Contudo, apesar das mais de 1.500 escolas ocupadas, a reforma passou e foi efetivada pela lei 13.415 de 2017.

Posto isto, 2016 foi um ano que marcou a história da educação brasileira, em especial a educação secundarista, que de todas as etapas da educação é a que mais sofreu processos de reformas e contrarreformas. Esse mesmo ano, além de ter sido o palco de mais uma alteração no percurso da formação do trabalhador, também ficou marcado em diversos outros setores políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira.

O referido ano foi palco de um golpe parlamentar contra uma presidente eleita pelo voto popular e em seguida o povo brasileiro e o mundo presenciaram a materialização de uma agenda de reformas e contrarreformas estruturais em setores-chaves relacionados à vida do trabalhador, a saber: Reforma trabalhista (lei nº 13.467 de 2017); reforma da previdência (Emenda à Constituição (PEC) 287/16); teto dos gastos (Emenda Constitucional 95), além da contrarreforma do ensino médio e outras que serão discutidas mais a frente relacionadas à privatização de serviços públicos.

Mas não é de hoje que a luta de classes se manifesta através do cenário político e da atuação do Estado. O ensino secundário é objeto de disputa desde sua origem no Brasil. A princípio voltado apenas para a classe com maior poder aquisitivo, e só com o processo desenvolvimentista a partir dos anos de 1930 que se começa a pensar a educação secundária para o trabalhador, uma educação que, como ironiza Marx (2013), é dada em doses homeopáticas ao ser produtor da vida social.

A história do ensino médio no Brasil é marcada pela dualidade estrutural consequência da divisão social do trabalho, do trabalho abstrato, já discutido na primeira seção. Aquela organização social do trabalho determinada historicamente pelo modo de produção capitalista que faz da força de trabalho uma mercadoria é a base da organização da educação que irá formar essa força de trabalho nos moldes da necessidade de produção e reprodução do capital. De acordo com Kuenzer (2001):

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e

função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis a elaboração de suas propostas a partir dessas exigências (Kuenzer, 2001, p. 10).

Ou seja, existem escolas, no plural, pois para cada classe será pensado um projeto de educação, de formação humana de acordo com sua posição produtiva na sociedade. Essa dualidade estrutural fica ainda mais evidente quando analisamos o ensino médio. Por seu caráter intermediário, esta etapa da educação básica escancara os projetos de educação geral, propedêutica, direcionada para o ensino superior, e a educação específica, técnica direcionada para o mercado de trabalho.

Compreender a história do trabalho no Brasil nos permite entender também a educação, pois esta categoria está intimamente ligada ao processo de formação humana que se inicia no seu complexo primário e se estende aos demais complexos originados dele. E a história do trabalho no Brasil é marcada por quatro séculos de trabalho escravo, período no qual a educação escolar tinha pouca importância social, uma vez que o trabalho realizado pelos trabalhadores escravizados não demandava uma formação específica para tal.

A educação formal pensada para uma formação específica era um privilégio para poucos membros da classe dominante. Durante esse período colonial e imperial, a educação brasileira tinha por “[...] finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político burocráticas e das profissões liberais. Para esta pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista” (Nascimento, 2007, p. 79).

A abolição da escravidão só foi sancionada formalmente no Brasil em 1888, formalmente, porque apesar da norma, ainda hoje são registrados casos de trabalho escravo no país¹¹, e com isso ocorreram algumas mudanças no cenário produtivo. As mudanças no modo de produção capitalista no cenário mundial começaram a exercer influência nos países subdesenvolvidos diante de seu movimento expansionista de busca por novos mercados e novas expropriações. “Apesar das transformações econômicas e políticas do final do século XIX e no início do XX, elas demoraram a refletir em mudanças significativas para o ensino secundário” (Nascimento, 2007, p. 79). Só a partir de 1930 é que no Brasil começa uma fase de consolidação

¹¹ MTE resgatou 1.443 trabalhadores de condições análogas à escravidão em 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2023/junho/mte-resgatou-1-443-trabalhadores-de-condicoes-analogas-a-escravidao-em-2023>, acesso em 06 nov. 2023.

da ordem econômico e social do modo de produção capitalista dependente, e com isso um projeto de industrialização e fortalecimento do trabalho assalariado se inicia.

O processo brasileiro de formação das classes sociais é marcado por um longo período institucional de escravidão, depois por uma economia dependente de um capitalismo internacional vigente até os dias atuais. A herança do período colonial e dessa economia dependente é uma concentração de renda nas mãos de poucos, e uma parcela da população lançada ao exército industrial de reserva e ao trabalho assalariado, sujeitos às leis de produção e reprodução do mais-valor.

Com isso, toda a formação do ser social no Brasil esteve e está condicionada a esse cenário político, social e econômico, e a educação formal também reproduzirá esses aspectos. Até o processo de industrialização do país, não se tinha uma organização local de produção e transmissão do conhecimento para seu povo. A educação não era uma prioridade nem uma necessidade para a classe dominante da época.

Por ter sido uma colônia de exploração, o Brasil passou um longo período de sua história subjugado aos ditames de Portugal, tanto que existiu um alvará de 1785 que proibia terminantemente a criação de fábricas e o desenvolvimento tecnológico do Brasil com a justificativa de que o mesmo já era rico demais devido a seus recursos naturais, e que se fossem criadas fábricas, a então colônia poderia crescer mais que a metrópole. Vejamos um trecho desse alvará:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05.01.1785 *In*: Fonseca, 1961, s/p).

Um país no qual era proibido ter fábrica sob o julgo de já ser rico demais, só foi ter sua primeira instituição de ensino em 1809, depois da chegada da família real portuguesa, e mesmo assim o Colégio das Fábricas era apenas para atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (Garcia, 2000), os nativos e escravizados não tinham acesso ao colégio e a educação que recebiam era a educação pelo trabalho escravo, socialmente dividido, deformador, desumanizador, como bem nos mostrou Marx (2013).

Só após 1930 é que se vai pensar a educação para o trabalhador no Brasil devido a necessidade do processo de industrialização,

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, **surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada.** Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro (Nascimento, 2007, p.80, grifos nossos).

Surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população, qualquer semelhança com os escritos de Adam Smith de 1700 não é mera coincidência, após analisar falas de Smith a respeito da estupidez e ignorância intelectual do trabalhador, Marx ironiza “[...] como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do trabalho, A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas” (Marx, 2013, p.542), e é exatamente esse o propósito da educação pensada para o trabalhador, que será adestrado para o mínimo necessário à reprodução do capital por meio da educação formal, ofertada e regulamentada pelo Estado burguês.

De acordo com Nascimento (2007):

O processo de **evolução das aspirações educacionais e de expansão do sistema educacional** é considerado por Xavier (1990) **em três momentos distintos: O primeiro momento,** nas duas primeiras décadas do século XX, **ainda na fase da economia agroexportadora em crise,** que registra a expansão da **demanda social por educação e as iniciativas reformistas de educadores progressistas;** no **segundo momento,** de **1930 a 46,** acontece a **reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946);** o **terceiro momento,** a partir da **redemocratização do país iniciada em 1946,** reacendem os **debates em torno das funções da escola,** organizados em dois grupos, de um lado os progressistas e de outro os conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada (Nascimento, 2007, p. 80, grifos nossos).

Apesar de sua criação tardiamente, o sistema educacional brasileiro começa a ser disputado ideologicamente de forma mais sistematizada. Esses períodos de transição foram marcados por lutas de interesses antagônicos tanto na forma de condução dos governos como na forma de organização da educação.

Em 1930, teve-se o movimento conhecido como “revolução de 30”, que entre muitos acontecimentos da época que culminaram neste golpe de Estado, estava o fato de que o mundo passava pela crise do capital de 1929, e o Brasil foi afetado, pois a economia dependia da exportação do café e com isso o país também vivenciou os efeitos da crise. No campo da

política, os próprios membros das oligarquias digladiavam em busca do poder, todo movimento de transição não teve o protagonismo dos trabalhadores.

Em 1932, tornou-se público o documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores. Esse grupo de educadores ficou conhecido como os escolanovistas. O grupo defendia a ideia de uma educação pública, gratuita e laica em oposição às ideias até ali vigentes dos conservadores representados pelos educadores católicos (Nascimento, 2007). Desde o início da colonização do Brasil que a igreja ocupa espaço de protagonismo nos espaços educacionais.

A reforma educacional dos anos 30 ficou conhecida com Reforma Francisco Campos, nome do responsável pelo Ministério da Educação e Saúde Pública criado naquele mesmo ano. “Foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o ensino superior (Decretos n.ºs 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), o ensino secundário (Decreto n.º 19.890 de 18/4/1931) e o ensino comercial (Decreto n.º 20.158, de 30/06/1931)” (Nascimento, 2007, p. 80-81).

Essa reforma deixa bem demarcada a trajetória educacional dos que iriam desempenhar atividades intelectuais e dos que iriam desempenhar atividades instrumentais. Apesar da influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o ensino secundário e o ensino superior com seu caráter enciclopédico e com exames de admissão, permaneciam uma educação voltada para as elites. De acordo com Kuenzer (2001), a dualidade estrutural de uma educação para a elite e uma educação para o trabalhador permaneceu. Para a autora:

Com a reforma Francisco Campos (1932), essa característica básica não se alterou. Apenas dá-se início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham 2 anos de duração, destinados aos que concluíam a 5ª série do curso ginasial (Kuenzer, 2001, p. 12).

Esses cursos completos eram uma espécie de pré-vestibular para o ensino superior e quem de fato frequentavam eram os filhos da classe dominante, aos filhos da classe trabalhadora restavam os cursos que já existiam, como finaliza Kuenze (2021, p. 13, grifos da autora): “Já os cursos agrícola e profissional permaneciam como estavam, com a término no final do 6º ano, por corresponderem as funções “menos intelectualizadas” no processo produtivo”.

E foi esse o cenário posto pela reforma da educação de 1930, influenciada pelos escolanovistas. Manteve-se a dualidade estrutural na qual a educação do trabalhador permaneceu restrita a funções manuais e mudou a forma como a classe dominante se formava

para o acesso ao ensino superior. Até esse momento o ensino secundário ainda permanecia sendo um privilégio de poucos. Esse dualismo entre educação propedêutica e profissional foi reafirmado com todas as letras na constituição outorgada de 1937¹² quando afirma que o ensino profissional era destinado a atender os menos favorecidos e desvalidos da sorte, vejamos o artigo 129 da Carta Magna:

O ensino **pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, **destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados**. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Brasil, 1937, grifos nossos).

Uma legislação que deixa demarcado o lugar do trabalhador no sistema de ensino. Legislação essa imposta pelo Estado que, como vimos, atua em prol do capital, impõe seu poder formador/adestrador para conciliar as características (mais tarde competências e habilidades como veremos a seguir) da força de trabalho às necessidades do sistema produtor de mercadorias, ao trabalho abstrato.

Ainda no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), em 1942 foi feita uma outra reforma educacional, o Ministério da Educação na época estava sob o comando de Gustavo Capanema, por esse motivo a reforma ficou conhecida como reforma Capanema. De acordo com Nascimento (2007):

Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema (Nascimento, 2007, p. 81).

Percebe-se que pouco se mudou no sentido estrutural. O cenário produtivo teve poucas alterações e a educação também, o que reafirma a teoria marxiana do trabalho como categoria fundante do ser social. O sistema ficou organizado da seguinte forma:

Com a reforma CAPANEMA, e com a promulgação das leis orgânicas, extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos

¹² Constituição de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 08 nov. 2023.

normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao nível superior (Kuenzer, 2001, p. 13).

Por que os cursos profissionalizantes não asseguravam o acesso ao nível superior? Porque para que os estudantes oriundos dos cursos profissionalizantes pudessem chegar ao ensino superior era necessário exames de adaptação, que foram criados como tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionalizantes (Kuenzer, 2001). Porém, de acordo com Kuenzer:

É importante notar que, ao se constituir esta via, ao nível da superestrutura, se reafirmava um princípio já presente nas formas escolares anteriores, que correspondia ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados os únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para formação daqueles que desenvolviam as funções de dirigentes (Kuenzer, 2001, p. 14).

E continua

Assim os matriculados ou egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado a um campo específico de trabalho, tendo de fazer adaptação a um currículo que era composto por línguas [...] ciências e filosofia [...] e arte (Kuenzer, 2001, p.14).

Essa distinção na norma reflete a divisão social do trabalho e a necessidade do Estado de educar classes sociais diferentes de acordo com sua função produtiva na sociedade. Para os estudantes, filhos da classe trabalhadora, oriundos do ensino profissionalizante, era praticamente impossível competir com os estudantes que tiveram acesso ao ensino clássico e científico. A possibilidade de acesso ao nível superior por meio desses exames de adaptação era apenas uma tentativa de igualdade formal que dificilmente poderia se materializar diante da realidade objetiva do trabalhador. Outro mecanismo que marcou esta dualidade foi a normatização das parcerias privadas que, sob a lógica de gerenciamento do paradigma Taylorista/Fordista, criou-se os cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada (Kuenzer, 2001).

Essas instituições de direito privado passaram a atuar especificamente na formação do trabalhador para indústria com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada, com o incentivo financeiro dos recursos públicos.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946,

marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria, tendo em vista, que o Estado não tinha recursos para equipar adequadamente as suas escolas profissionais (Nascimento, 2007, p. 82).

Ainda nesse sentido Ciavatta e Ramos afirmam:

Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 14).

Assim, o governo transferiu a formação dos trabalhadores para as mãos dos empregadores, um verdadeiro paraíso para o capital, adestrar diretamente o trabalhador e ainda com incentivos financeiros do Estado, sob a alegação de colaboração social com a sociedade.

Após o fim da Era Vargas é promulgada a nova Constituição em 1946, inicia-se o período de redemocratização e abre-se um debate em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esse debate durou 15 anos, sendo a nova LDB publicada somente em 1961, após vários embates entre os conservadores e progressistas e pela primeira vez foi utilizado o termo ensino médio e a educação profissional foi integrada ao ensino regular, estabelecendo plena equivalência entre os cursos. Porém, essas alterações não superaram a dualidade estrutural e educação brasileira permanecia com sua proposta de formação dual voltada pra suprir as necessidades da sociedade dividida em classes sociais.

Após 18 anos de abertura democrática, o Brasil volta a vivenciar um período de ditadura. Em 1964, os militares dão um golpe e assumem o poder, estabelecendo no país um longo período conhecido como anos de chumbo. Inicia-se um processo de industrialização, de crescimento econômico, o que agradou uma parcela da classe média, da chamada “limpeza ideológica”, principalmente na educação, e de várias reformas institucionais com a promessa de modernização do país, mesmo que sob forte regime de violência contra à cultura, à arte a educação e ao pluralismo de ideias. Especificamente na área de educação, Alves, Silva e Jucá (2022) vão dizer que:

No contexto do golpe militar de 1964, cenário de abertura do país ao capital estrangeiro, instalação de multinacionais e acordos do Ministério da Educação com organismos internacionais, a educação escolar começou a ser vista por uma concepção de educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, instrumentalização para o trabalho e controle ideológico. O acordo entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (acordo MEC-USAID) firmado entre Brasil

e Estados Unidos, determinava uma reforma em todos os níveis de ensino orientada por consultores norte-americanos. Várias reformas foram realizadas nos segmentos educacionais (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 142).

Em relação ao ensino médio, a política do governo foi embasada por um ideário utilitarista, sob a lógica da teoria do capital humano, que estava em alta na época, e deixava às claras a subordinação direta da educação ao sistema produtivo. “O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador” (Nascimento, 2007, p. 83).

A proposta para o ensino médio veio por meio da Lei Nº 5692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. O ensino profissionalizante passa a ser compulsório no segundo grau, tal medida visava formar o trabalhador diretamente no ensino médio, e ao mesmo tempo conter a demanda para o ensino superior. De acordo com Cunha (1994), essa última demanda de contenção para o ensino superior fracassou, e dessa forma:

As esperanças de conter os candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada neste grau mesmo, pela elevação das barreiras dos exames vestibulares. Ao mesmo tempo, procurou-se incentivar os cursos superiores de curta duração, em especial os da área tecnológica (...), mas apartando os cursos e os estudantes das universidades, confinando-os nas escolas técnicas federais, então rebatizadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cunha, 1994, p. 71).

Nunca foi projeto do capital ter os filhos da classe trabalhadora na universidade, os cursos superiores sempre foram um privilégio das classes dominantes que para se manterem dominantes buscam mecanismos de interdição do conhecimento à classe que vive do trabalho, ou nas palavras de Marx (2013): Ao trabalhador, conhecimento em doses homeopáticas.

Sobre tal aspecto, Kuenzer (2001) vai dizer que:

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

- A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado a organização estudantil no final da década de 1960;
- A despolitização do ensino secundário, por meio de currículo tecnicista;
- A preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido na “tempo do milagre”, o qual pretensiosamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (Kunezer, 2001, p. 17, grifos da autora).

Qualquer semelhança com a contrarreforma do ensino médio de 2017 não é mera coincidência. Há uma semelhança entre a proposta da LDB de 1971 com a lei 13.415 de 2017, como veremos mais à frente. Despolitizar os estudantes, conter a demanda para o ensino superior e adestrar os seres humanos para um determinado modelo produtivo do capital vigente em determinada época, pois, de acordo com o que discutimos na primeira seção desta tese, o trabalho como categoria fundante é universal e trans histórica, já o trabalho abstrato alienado, que sustenta o modo de produção capitalista, e é histórico, datado e transitório, assume várias formas e passa por diversas mutações para se manter, e a educação segue o mesmo rumo, por ser uma categoria determinada pela forma de organização do trabalho.

Mais tarde, em 2002, o próprio Ministério da Educação admite esse fato no lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio ao afirmar que:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (Brasil, 2002, p. 5).

A crise do capital no final dos anos 1960, início dos anos 1970, obrigou a economia global a passar por um processo de reestruturação produtiva. O modelo de organização da produção pautado no taylorismo/fordismo começa a dar sinais de esgotamento, e com ele o modo de organização do Estado que até então era conhecido como Estado de Bem Estar Social organizado a partir das ideias de John Maynard Keynes (1883 - 1946) também. O Estado de Bem Estar Social se caracterizava por ter uma maior intervenção do Estado na administração e gerenciamento do mercado e por estender alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, seguridade social etc. (Orso, 2007).

É importante salientar que em todos os espaços do globo terrestre essas formas de organização do trabalho, do Estado, a relação trabalho e capital, se expressam de formas bastante distintas. Em alguns países, o Estado de Bem Estar social teve uma vigência ativa, em outros menos ativa, e em outros nunca existiu. A divisão social do trabalho também se expressa na divisão internacional do trabalho, em que alguns países em pleno século XXI ainda são colônias de exploração.

No Brasil, os efeitos da crise estrutural do capital se tornam mais latentes nos anos de 1980. Somando aos efeitos da crise, teve-se várias lutas sociais contra a ditadura e a pressão

pela redemocratização do país. Nesse cenário, proclamou-se a chamada Constituição Cidadã de 1988, que estabeleceu no artigo 205 a “[...] educação como um direito de todos e dever do Estado”.

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

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

II – **Progressiva universalização do ensino médio gratuito;**

[...]

Art. 211 - §3º **Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.**

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (grifos nosso).

A nova LDB, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, por ter sido proposta pelo então senador na época, só foi promulgada em 1996, depois de um longo debate no congresso entre os grupos progressistas e conservadores, e mesmo assim “[...] não atendeu às aspirações dos educadores, alimentadas por quase duas décadas de discussões. Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização” (Nascimento, 2007, p.84), próprios do modelo de reestruturação produtiva e exigências do capital.

A década de 1990 ficou marcada por reformas estruturais no Estado brasileiro com interferência de organismo internacionais, principalmente na área da educação. O modelo produtivo ancorado no novo ideário do Toyotismo caracterizado pela flexibilização dos processos, enxugamento das empresas, reengenharia, qualidade total, privatizações em massa, terceirização dos muitos serviços públicos ,exigiu e ainda exige do mundo uma nova forma de ser e existir e com isso a educação também precisou se adaptar.

A LDB nº 9.394/1996 organizou o ensino médio em 3 anos e estabeleceu como finalidade para essa etapa da educação básica:

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

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

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

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

A ideia da capacidade de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação vem da concepção de flexibilidade e adaptação que o novo modelo produtivo pós reestruturação tem exigido dos trabalhadores neste período de crise estrutural do capital. “O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista” (Nascimento, 2007, p. 84).

As transformações educacionais ocorridas na educação brasileira a partir dos anos de 1990 seguiram o receituário dos organismos internacionais e suas agendas globais de reformas homogeneizadoras, principalmente na América Latina. Tornaram-se protagonistas no cenário educacional brasileiro o Banco Mundial (BM), organismo multilateral de financiamento, que passou a definir as prioridades e estratégias para a educação; a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) - que organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia) e produziu de 1993 a 1996 o “Relatório Delors” (coordenado por Jacques Delors), que fez um diagnóstico do contexto planetário e analisou os desafios para a educação no século XXI, dentre outros como o Fundo Monetário Internacional (FMI) que financiou muitas dessas reformas educacionais de acordo com a cartilha do capital.

O neoliberalismo como estratégia para superar a crise do capital após a década de 70 se fortalece no Brasil nos anos de 1990 e vem se materializando cada vez mais, inclusive com a contrarreforma do ensino médio de 2017. De acordo com Kuenzer (1997):

A política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro desde o início da década de 1990 é expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia; exige a redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo, bem como a racionalização do uso dos recursos (Kuenzer, 1997, p. 66).

Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino médio (PCNEM), que estabeleciam o currículo para essa etapa da educação e afirmavam que:

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, 1999, p. 5).

É clara a postura do Estado brasileiro ao analisar as normativas para o ensino médio, em especial os PCNEM, em atender as demandas do setor produtivo. O currículo da escola desde sua origem está voltado para a formação da mercadoria força de trabalho de acordo com as transformações no mundo do trabalho abstrato produtor de mercadorias.

Até aqui é possível perceber que desde a chegada da família real o sistema de ensino brasileiro foi e é organizado pelo Estado para suprir uma necessidade do capital e não dos seres humanos. A dualidade estrutural nunca foi superada pela escola porque essa dualidade no sistema de ensino reflete a realidade material do trabalho abstrato. Essa realidade não mudou com os governos do Partido dos Trabalhadores.

É fato que durante os governos do PT houve uma grande democratização do acesso ao ensino superior por meio dos programas: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Universidade para Todos (ProUni); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Financiamento Estudantil (Fies); a expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e com a criação do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, que passou a ser obrigatório para todos os estudantes do EM e adquiriu a função de avaliação sistêmica, certificadora e classificatória, mas, mesmo assim, a dualidade estrutural não foi superada.

A criação do ENEM em 2010 impactou na organização curricular do ensino médio, que passou a ter como um dos seus principais objetivos a aprovação no exame como um parâmetro de qualidade, inclusive de competitividade entre as escolas.

Em 2014, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A ideia de criar um plano nacional contendo metas a serem cumpridas em determinado tempo teve origem no governo de Getúlio Vargas, em 1931 durante a Reforma Francisco Campos e, ao longo de muitas décadas, tramitando em muitos governos e passando por muitas alterações, foi enfim finalizada em 2014 (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.147).

O plano possui 20 metas para todos os níveis da educação com perspectiva de serem cumpridas em um prazo de 10 anos, no caso até o ano de 2024. As 14 estratégias para o ensino médio estão na meta 3 que se propõe “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda

a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014). Na primeira meta uma das propostas é “[...] currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...]” (Brasil, 2014). Mais uma vez é evidente as características exigidas pela empresa flexível toyotista.

Foi diante desse cenário que em 2017, sob o argumento, principalmente empresarial, de “renovação do ensino médio”, de “novo ensino médio”, de “inovação”, de alinhar o ensino médio com o “novo mundo das tecnologias e inovação”, que foi imposta a contrarreforma do ensino médio de 2017 objeto de análise desta tese.

Houve um intenso trabalho midiático na busca pelo consenso da população em relação ao “novo ensino médio”, imposto em um contexto de golpe parlamentar, que rompeu com a formação geral que se tinha até então, estabelecendo uma formação fragmentada por itinerários formativos; teto de horas para a formação geral; possibilidade de certificação por atividade desenvolvida em ambiente de trabalho; abertura para empresas privadas atuarem de forma concomitante com a escola pública por meio de parceria público privada, dentre outras “inovações e flexibilizações”. Tudo isso com o massivo apoio e participação ativa do setor empresarial.

Muitas instituições privadas se envolveram diretamente na elaboração e defesa do Novo Ensino Médio, várias grandes empresas se uniram e lançaram uma verdadeira campanha para aprovação dessa reforma. Fundações privadas, a exemplo **do Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho**, dentre outras, lideram até hoje o **“Movimento Pela Base”**, um coletivo de empresas com o objetivo de apoiar e difundir a BNCC e o Novo Ensino Médio. **Essas empresas se envolveram diretamente nas discussões que estruturaram essa reforma, influenciando na construção da reforma e se colocando como frente interessada nas mudanças** (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 148).

Até aqui é possível perceber esse movimento de reorganização dos modelos produtivos em determinadas épocas e como toda a sociedade passa por essa reorganização, mais uma vez comprovando a teoria marxiana de que a organização do trabalho que determina a organização do ser social.

Percebe-se também os processos de expropriações e expansão do capital em todas as áreas sociais. De acordo com reestruturações e reorganizações do modo produção capitalista, a sociedade como um todo também vai se reestruturando. O capital, na busca desenfreada por sua

manutenção e reprodução, subordina toda vida humana aos seus ditames de produção de mercadorias. Para Alves, Silva e Jucá (2022):

O Novo Ensino Médio representa a consolidação da flexibilização curricular que há tempos vem se incitando nas leis, decretos e resoluções direcionadas ao EM, flexibilização curricular que simboliza a expressão do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível e sua lógica de distribuição desigual do conhecimento (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 149).

O Estado, gabinete de negócios do capital, apesar da luta de classes, tem atuado como um educador por meio de políticas públicas e imposição de reformas que visam adaptar os sujeitos ao modo de ser e existir da sociedade das coisas, das reificações e do estranhamento.

As políticas educacionais direcionadas ao EM são marcadas por uma **tensão histórica entre educação geral e educação específica**. Elas são mediadas por múltiplas determinações que caracterizam cada momento da história brasileira, ou seja, **a história do EM no Brasil é a história do enfrentamento dessa tensão** (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 151, grifos nossos).

Após o exposto até o presente momento, será analisada mais de perto a contrarreforma do ensino médio de 2017 e as mediações estabelecidas entre o modelo produtivo do capital pós reestruturação produtiva, o desemprego e precarização do trabalhador na era digital.

5. O “NOVO ENSINO MÉDIO” NA ERA DA FLEXIBILIZAÇÃO

Nesta seção será aprofundada a análise do assim chamado “novo ensino médio”, que como será demonstrado o “novo” é apenas um recurso estilístico que oculta as velhas ideias para a formação do trabalhador, apenas uma nova roupagem com novos termos como competências, habilidades, itinerários formativos e um discurso ideológico sedutor que encontra na prática uma realidade material bem distinta do conto de fadas propagado pela grande mídia, setor empresarial e representantes do Estado.

Parte-se da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que traz em seu bojo as competências e habilidades que os estudantes deverão desenvolver durante os 3 (três) anos do ensino médio. Com foco nas competências e habilidades socioemocionais que, para nós, é uma forma de conformação ideológica e docilização dos corpos e das mentes dos estudantes que irão reproduzir a sociedade do capital, mergulhada em uma crise estrutural, que tem como uma das suas piores consequências o desemprego estrutural.

Na busca pela exploração cada vez maior do mais-valor, o capital cria mecanismos de valorização do valor que estão ancorados no barateamento ou até aniquilamento total da força de trabalho humana. O aniquilamento total da força de trabalho é impossível, pois, como foi analisado, enquanto existir ser humano o trabalho como gerador de valores de uso continuará existindo, tal contradição do capital fundada na exploração do trabalho é a causa da crise estrutural que este sistema tenta superar por meio das reformas e contrarreformas.

Uma delas é a do ensino médio de 2017, aprovada pela lei 13.415, de 2017, que foi imposta via Medida Provisória nº 749 de 2016 pelo então governo do Michel Temer, como vimos na seção anterior. Buscamos na BNCC, na lei 13.415 de 2017, em reportagem dos principais veículos de comunicação nacionais, bem como nos pareceres do Ministério da Educação e do Conselho Nacional da Educação - CNE as relações e mediações estabelecidas entre o modelo de flexibilização produtivo do capital e a contrarreforma do ensino médio de 2017, em especial com a ideologia neoliberal do empreendedorismo.

A educação tem sofrido ataques no sentido de sua privatização. Cada vez mais o capital busca ampliar sua atuação na vida em sociedade, transformando tudo em mercadoria. Desde a década de 1990, como fora observado, o setor público tem sido atacado e o setor privado aclamado como provedor da gestão que realmente funciona e salvação para saída do que eles vêm chamando de crise do Estado burocrático.

A gestão pública é fortemente criticada ideologicamente pelos representantes do capital, seja via sociedade civil organizada e até mesmo pelos próprios representantes eleitos que

ocupam cargos públicos. Nessa busca por ampliar os espaços de controle do capital e submetê-los ao processo de produção de mercadorias, a educação tem sido um dos alvos dos conglomerados empresariais que viram nessa dimensão da vida humana uma oportunidade de exploração econômica.

Nesse sentido, discutiremos a seguir a mercadorização da educação e a forma como o mercado vem atuado nesse setor na busca de capturar a “galinha dos ovos de ouro” que é escola e a educação pública na era da flexibilização e das privatizações.

5.1 Mercadorização da Educação e Mercado Educacional: A galinha da ovos de ouro

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de
pensar.
É da empresa privada o seu passo em
frente, seu pão e seu salário.
E agora não contente querem
privatizar o conhecimento, a
sabedoria, o pensamento, que só à
humanidade pertence.*

- Bertolt Brecht

Como demonstrado, ao falar das reformas da década de 1990, quando o neoliberalismo começa a ser materializado no Brasil, principalmente a partir do primeiro governo de FHC e da proposta feita pelo documento “Plano Diretor da Reforma do Estado”, vários setores começaram a passar pelo processo de privatização e mercadorização.

A educação, um direito social, passa a ser convertida sob o véu fantasmagórico da mercadoria e submetida à lógica de mercado, com isso a escola adota um modelo da lógica da administração privada, não só a escola, mas como todo o sistema público de ensino. Vimos na seção anterior como historicamente a educação foi alvo de disputas pelo controle dos conteúdos e de sua gestão e de como se configura a dualidade estrutural que caracteriza o cenário educacional brasileiro.

A educação pública tem sido progressivamente submetida à lógica do privado. Na sociedade neoliberal, o dinheiro é público, mas a gestão é privada e os interesses por trás também são privados. Todo ordenamento social no neoliberalismo passa a reproduzir a ideologia de que é o privado que dá resultados, e a escola como parte desse ordenamento também reproduz essa perspectiva e começa a ter seu movimento formativo voltado para a

lógica da produtividade, da eficiência, da flexibilidade, da adaptabilidade, ideais fundados na lógica do Toyotismo, como afirma Antunes (2020):

Mas a crise estrutural que se abateu nas economias capitalistas centrais a partir do início dos anos 1970 levou, entre tantas metamorfoses e mutações, a uma monumental reestruturação capitalista de amplitude global, com profundas mudanças no processo de produção e de trabalho. Germinou a denominada “empresa enxuta, flexível”, com seu receituário que, se não altera a forma de ser do capital, modifica em muitos aspectos as engrenagens e os mecanismos da acumulação, **com fortes consequências na subjetividade do ser social que trabalha**, adicionando novos elementos ao fenômeno social da alienação e do estranhamento, **por meio da identificação das personificações do trabalho como personificações do capital**. É por isso que, **hoje, nenhuma fábrica ou empresa usa, em sua terminologia gerencial, denominações como “operários”, “trabalhadores”, optando por recorrer à apologética presente na ideologia dos “colaboradores”, “parceiros”, “consultores” ou denominações assemelhadas** (Antunes, 2020, p. 107, grifos nossos).

É exatamente essa subjetividade a qual o Antunes (2020) se refere, que as reformas e contrarreformas na educação dos anos de 1990 até os dias atuais têm visado reproduzir nos currículos dos sistemas de ensino.

O ideal de educação para o ensino médio agora não é mais a formação geral para o exercício da cidadania, como está posto na Constituição Federal de 1988, que inclusive já passou por uma série de emendas constitucionais, incluindo a que impôs um teto de gasto para a educação, que pelo o Estado neoliberal brasileiro é sinônimo de gasto, basta observar os sucessivos cortes nas verbas das universidades públicas nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020. O golpe parlamentar de 2016 se materializa em cada corte no orçamento público para educação desde sua efetivação.

O receituário para a formação do trabalhador está posto nos manuais vendidos pelos grupos empresariais que têm feito dessa dimensão da vida humana um mercado lucrativo, além de adestrar as mentes e os corpos para reproduzir o novo modelo da empresa flexível. Para esses grupos empresariais, a escola é uma empresa, os alunos são clientes e os professores são prestadores de serviços que apenas executam o que está posto nas apostilas e manuais vendidos às secretarias de educação públicas (Cêa, 2021).

É comum nos dias atuais as secretarias de educação serem coaptadas por esses grupos empresariais que ficam responsáveis pela gestão do currículo, da formação dos professores e fornecimento de materiais didáticos. A elaboração dos currículos em parceria com esses agentes privados é feita sob forte influência dos princípios da nova forma de gestão do capital. O que determina os currículos são as necessidades da empresa, do capital, as competências e

habilidades que a mercadoria força do trabalho precisa ter pra ser competitiva no mercado de trabalho.

A reestruturação produtiva do capital exige uma reestrutura no modo de ser, e a escola como um dos espaços de controle e formação das subjetividades também é fortemente disputada pelos grupos hegemônicos.

Desenha-se, então, uma nova forma de organização e controle do trabalho cuja finalidade central é, de fato, a intensificação do processo laborativo, com ênfase também no **envolvimento qualitativo dos trabalhadores e das trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva**, procurando reduzir ou mesmo eliminar os espaços de trabalho improdutivo, que não criam valor, sobretudo nas atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade etc., funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. Desse modo, reengenharia, lean production, team work, eliminação de postos de trabalho, **aumento da produtividade, qualidade total, “metas”, “competências”, “parceiros” e “colaboradores” são partes constitutivas do ideário e da pragmática cotidiana da “empresa moderna”** (Antunes, 2020, p. 107, grifos nossos).

A “empresa moderna” demanda uma “escola moderna”, e é exatamente esse o argumento do Banco Mundial ao recomendar a contrarreforma do ensino médio de 2017, quando afirma que “[...] os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a **incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas (sic) para o mercado de trabalho** (Banco Mundial, s/p, 2011, grifos nosso).

E para a construção dessa “escola moderna” que irá formar os jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho, o Estado recorre às parcerias público privadas que da década de 1990 até o atual momento se proliferam em todos os setores públicos em especial na educação.

Aparentemente, o que se vende ideologicamente nos veículos de comunicação, controlados pela mídia e por esses grupos empresarias, para a população são os resultados supostamente positivos dessas parcerias. Mas ao nos aproximarmos dialeticamente na busca pelas contradições e manifestações do movimento real dessas parcerias, o que se percebe é uma manobra política por meios de acordos e cooperações entre os órgãos públicos e privados para a transferência dos recursos públicos destinados à educação para o setor empresarial, que como é propagado pelos veículos de comunicação hegemônicos, é quem de fato sabe fazer uma gestão eficientes e obter resultados satisfatórios segundo a ideologia do neoliberalismo.

Esse fato está materializado na própria lei 13.415, de 2017, que reformou o ensino médio quando a lei prevê a participação do setor privado na organização curricular dos sistemas de ensino. De acordo com o Art. 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017)

A lei prevê a possibilidade e, aparentemente, até uma certa autonomia dos sistemas de ensino que poderão organizar os itinerários formativos, a partir da BNCC, de acordo com o contexto local e a realidade dos sistemas. Mas quais são as realidades dos sistemas de ensino no Brasil? Essa é uma importante indagação, pois com a Emenda Constitucional número 95, do governo Michel Temer, que impôs a contrarreforma o ensino médio, os investimentos em educação, que de acordo com o neoliberalismo é um gasto, sofreram um golpe com a imposição de um teto, ou seja, o próprio texto da lei revela uma contradição.

Esse mesmo Art 36, no parágrafo 11, prevê a interferência de instituições privadas na elaboração do currículo do ensino médio, quando determina que

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017).

Em live realizada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), intitulada: “A BNCC e o novo ensino médio: desafios na/para a sua implementação em Alagoas”, a coordenadora da etapa do ensino médio em Alagoas, Andreia Luiza Alves de Oliveira, durante sua fala a respeito dos processos para a reelaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio em Alagoas, revela algumas das parcerias de agentes privados na construção do referencial.

Ao falar das etapas de construção do documento, afirma que foram elaborados grupos de trabalho e comissões que contaram com representantes de instituições públicas e privadas, comissão designada pelo Conselho Estadual de Educação e especialistas do Ministério da

Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e outros (não especifica esse outros).

Porém, ao detalhar esses momentos, a coordenadora da etapa do ensino médio em Alagoas informa que em 2019 foi elaborado um formulário eletrônico denominado “Nossa Escola em Reconstrução”, destinado aos jovens das séries finais do ensino fundamental e também do ensino médio, que versava sobre as expectativas dos estudantes a respeito do novo ensino médio, e questões referentes a escola que temos e a escola que queremos.

Esse questionário, que teve como foco as consciências dos estudantes, foi realizado em *parceria* com o PORVIR, que, segundo o site¹³ da instituição,

É a principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil. Desde 2012, mapeia, produz e difunde referências para inspirar e apoiar transformações que garantam equidade e qualidade na educação a todos os estudantes brasileiros. Em 2019, após sete anos como um projeto do Instituto Inspirare, tornou-se uma organização autônoma e sem fins lucrativos (Porvir, 2023, online).

Uma organização autônoma e sem fins lucrativos financiada por seus patrocinadores, que segundo informações do próprio site são “marcas que apoiam e mantêm a sustentabilidade do Porvir”, a saber: Árvore, Faber-Castel, Isaac, Matific, Moderna e Wings, além das parcerias com a Fundação Telefônica Vivo e instituto Unibanco, empresas privadas com fins lucrativos e que veem na educação a “galinha dos ovos de ouro”, ou seja, um mercado rentável para o capital explorar e obter mais-valor.

Os resultados da pesquisa realizada pelo PORVIR em parceria com a SEDUC-AL e demais secretarias de todo o Brasil através do questionário on-line revela, segundo o relatório disponível no site¹⁴, que:

[...] 19.884 adolescentes e jovens de 11 a 21 anos responderam à pesquisa, mas não houve um rigor científico na seleção de respondentes por região, faixa etária, sexo, cor, escolaridade e rede de ensino. O questionário online ficou aberto e livre, e algumas redes realizaram parcerias para promover a pesquisa com seus alunos, o que tornou a amostra pouco representativa da população adolescente e jovem do país em geral (Porvir, 2019, online).

O relatório evidencia que a amostra foi pouco representativa e que a maior parte das respostas vieram da região sudeste 92%, que as demais regiões ou não participaram como foi o

¹³ Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

¹⁴ Disponível em: http://s3.amazonaws.com/porvir-prod/wp-content/uploads/2019/04/18191238/RelatorioCompleto_NossaEscolaEmReConstrucao_2017_2018-1.pdf Acesso em: 12 ago. 2023.

caso da região norte 0%, ou tiveram sua aderência praticamente ineficiente como foram os casos da região centro-oeste e sul com 1% e nordeste com 6%. O relatório não revela os dados dos Estados do nordeste que participaram para saber quais foram as expressões dos estudantes de Alagoas.

Alguns dados revelados pela pesquisa são interessantes e contrários à própria proposta de contrarreforma do ensino médio. “Os participantes foram convidados a dizer como é a sua escola atual (ou última em que estudaram) e como eles gostariam que ela fosse levando em consideração dois cenários: um ambiente para aprender mais e um que os **deixe mais felizes**” (Porvir, 2019, on-line, grifos nossos), destacamos a referência a uma escola que deixa mais feliz, pois esse será o ponto de análise da seção seguinte.

Pois bem, em relação aos resultados da pesquisa, um dado é interessante e relevante para esta tese, o de que para os estudantes

As abordagens mais tradicionais (aulas teóricas e estudar sozinho) ainda são o jeito de aprender preferido pelos participantes da pesquisa, mas na escola para aprender mais. Metodologias centradas em relações (trabalho em grupo e interagindo com a comunidade) também se destacam. Já as atividades mão na massa (aulas baseadas em tecnologia ou projetos práticos) são o melhor jeito de aprender para um quarto dos participantes (PORVIR, 2019).

De acordo com a pesquisa do próprio setor privado e defensor da contrarreforma do ensino médio de 2017, apenas um quarto dos participantes, que praticamente são todos da região Sudeste do país, preferem uma educação focada em projetos práticos. A maioria prefere uma escola que aprende mais, que segundo a própria pesquisa do PORVIR, é a escola com abordagens mais tradicionais com aulas teóricas e estudar sozinho.

Além da parceria com a PORVIR, a coordenadora da etapa do Ensino Médio de Alagoas revela que o documento Referencial Curricular do Ensino Médio de Alagoas, reelaborado por diversos setores públicos e privados passou por uma “leitura crítica” feita por especialistas do instituto REÚNA, a partir de “parâmetros de qualidade”. Parâmetros de qualidade esses não especificados pela coordenadora, mas que pela lógica de exposição na live, são os parâmetros de qualidade do instituto REÚNA, que de acordo com a apresentação no site¹⁵ da instituição nasceu: “Para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e, aqui, te contamos mais sobre o cenário educacional e como fortalecemos avanços no aprendizado de nossos estudantes” (Reúna, 2023).

¹⁵ Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>. Acesso em 12 ago. 2023.

De acordo com o site, o REÚNA é “[...] uma organização sem fins lucrativos que trabalha incansavelmente pela educação de qualidade e com equidade no Brasil”. As empresas que estão por trás dessa instituição são: Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Gesto, Movimento Pela Base, Banco Itaú e B3 Social, um conglomerado de empresas privadas que vendem seus produtos educacionais nesse mercado gerador de valor que se tornou a educação.

De acordo com informações disponíveis no site do instituto REÚNA, são mais de um milhão de usuários e mais de 200 mil downloads realizados no site; mais de 4.000 municípios de todos os estados do Brasil acessam suas produções; e programas com parceria de implementação em 39 Secretarias Municipais e 22 Secretarias Estaduais de Educação, ou seja, é uma atuação bastante expressiva de uma instituição privada no cenário da educação pública brasileira.

Vale ressaltar que apesar de se autoafirmarem sem fins lucrativas, essas instituições tem lucrado com a venda de diversos produtos educacionais que vão desde consultorias denominadas aqui pela coordenadora da SEDUC de Alagoas como leitura crítica do documento antes desse ser encaminhado para o Conselho Estadual de Educação, à venda de apostilas, livros didáticos, manuais para o professor usar na aula, enfim, são inúmeras as formas de mercadorização da educação encontradas pelo capital, todas elas sutis e travestidas de inovação.

Outra parceira da SEDUC-AL é o Instituto Sonho Grande (ISG), que de acordo com o site¹⁶, atua em 20 Estados, 75% do Brasil. Tal informação chama atenção pela expressiva atuação desse instituto no país. Ainda de acordo com o site, são 5,3 mil escolas de ensino médio das redes estaduais do Brasil e 998 mil estudantes de ensino médio que o instituto atua diretamente.

No site, o instituto se apresenta como “[...] uma organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiamos a expansão do Ensino Médio Integral e avaliamos os resultados do modelo”. Ou seja, foi criado em 2015, um ano antes da imposição da contrarreforma do ensino médio, e atua desde então justamente na expansão do ensino médio integral. Mais uma vez, qualquer semelhança pode não ser mera coincidência.

O foco desse instituto é na implementação das escolas de tempo integral, um desdobramento da lei 15.415 de 2017 que informa no caput da lei a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que foi regulamentada pela Portaria nº 1.145/2016 do Ministério da Educação, para a ampliação

¹⁶ Instituto Sonho Grande <https://www.sonhogrande.org/l/pt>, acesso em 14.11.2023 às 16:06.

progressiva da carga horária na última etapa da educação básica, como a lei determina no artigo 13, complementado pelo parágrafo único da seguinte forma:

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes (Brasil, 2017).

Esse contexto de contrarreforma do ensino médio com a implantação de uma política de fomento como incentivo para a implementação das escolas em tempo integral criou um terreno fértil para essas parcerias público privadas que atuam em rede.

Segundo Evangelista e Melo (2023), o ISG tem sua base

Sediada em São Paulo, foi criada por Marcel Herrmann Telles, um dos donos da AMBEV – empresa brasileira do ramo de cervejaria e outras bebidas. Por meio da leitura de algumas reportagens de revistas que tematizam o campo econômico, foi possível verificar que *Sonho Grande* é o nome de um livro lançado em 2013 que narra a história dos três empresários donos da AMBEV. Marcel Telles em suas entrevistas **ênfatisa o princípio da meritocracia como basilar para se conquistar o sucesso, e que um “sonho grande” deve fazer parte da vida de jovens empreendedores** (Evangelista; Melo, 2023, p. 11).

Segundo os autores, “diante das realidades, discursar pela meritocracia é um tanto delicado, pois muitas das vezes o que falta é oportunidade, acesso e as condições para realizar o sonho que é mais do que grande” (Evangelista; Melo, 2023, p. 11), mas, aparentemente Telles, fundador do ISG, desconsidera essas realidades concretas, que inclusive é a realidade dos muitos estudantes das escolas públicas que o IGS atua nos 20 estados brasileiros. O diretor-presidente do ISG, indicado pelo Telles, é o empresário do ramo educacional Igor Xavier Correia Lima, que já ocupou o cargo de vice-presidente da Kroton, uma das maiores redes educacionais privada do mundo (Evangelista; Melo, 2023).

No site do instituto é apresentado como parceiros estratégicos o *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação* (ICE), “[...] uma entidade privada sem fins econômicos, que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, produzindo soluções educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão”, e o *Instituto Natura*, que “[...] acredita que a Educação pode transformar o mundo. Sua atuação tem como foco: alfabetização na idade certa, Ensino Médio em Tempo Integral, agendas prioritárias da educação e educação e mobilização para as consultoras de beleza Natura”. Essas são as parcerias explicitamente postas no site.

É possível inferir que essas organizações atuam em redes de parcerias. Cada um desses institutos são parceiros de outros institutos, que são parceiros de outros, formando um conglomerado de institutos que com seus tentáculos chegam nas redes públicas e trazem consigo todo esse ordenamento que atua em conjunto. Veja-se a seguir como essa relação público-privada acontece.

Uma das dificuldades durante a pesquisa foi conseguir informações de como esses institutos atuam nas redes, pois essa atuação fica, praticamente, no âmbito interno da secretaria, a qual pesquisadores dificilmente têm acesso, como foi o nosso caso. A identificação do ISG se deu por meio do documento Plano de Implementação do Ensino Médio Alagoas (PLIAL), publicado no site¹⁷ do governo federal que cita cinco vezes o instituto, e traz um pouco de como esse instituto tem atuado na implementação do “novo ensino médio” em Alagoas. De acordo com o PLIAL:

A SEDUC, em parceria com o **Instituto Sonho Grande e Instituto Reúna, elaborará um catálogo de Itinerários Formativos para a oferta de 2023, com as ementas dos aprofundamentos**. Esse catálogo, juntamente com os resultados da escuta realizada com estudantes, irá fundamentar a tomada de decisão sobre o que cada escola irá ofertar em 2023 (Seduc-AL, 2018, p.17 grifos nossos).

Isto é, a organização curricular dos itinerários formativos do Estado de Alagoas foi elaborada por meio de parceria público privada, tal como consta no PLIAL. O catálogo está disponível no site¹⁸ da SEDUC e menciona o apoio do Instituto Sonho Grande na elaboração.

Os itinerários formativos ofertados pela rede estadual de Alagoas, que a secretaria chamou de trilhas de aprofundamento, cada trilha composta por duas áreas do conhecimento, construídos por meio de PPP, são seis de acordo com o catálogo, a saber:

1. *Star! Hora do desafio*, com aprofundamento curricular integrado em Linguagens e suas Tecnologias e matemática e suas tecnologias; 2. *Corpo, Saúde e Linguagens*, com aprofundamento curricular integrado em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias; 3. *Cultura em Movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana*, com aprofundamento curricular integrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagem suas Tecnologias; 4. *#Quem_Divide_Multipla_Possibilidades*, com aprofundamento curricular integrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática

¹⁷ PLIAL <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAL.pdf/view> , acesso em 14.11.2023 às 16:41.

¹⁸ Escola Web educação Alagoas <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/organizacao-pedagogica-2023> , acesso em 14.11.2023 às 17:02.

e suas Tecnologias, 5. *Nosso Papel no Desenvolvimento Sustentável*, com aprofundamento curricular integrado em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, e, por fim, 6. *Cultura do Solo: do campo à cidade*, com aprofundamento curricular integrado em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

De acordo com o PLIAL, “Há ainda outras formações realizadas e/ou planejadas em parceria com a Fundação telefônica Vivo, *Instituto Sonho Grande*, Instituto Natura e Sebrae” (Seduc-AL, 2018, p. 19), como por exemplo o fato de que

Também foi firmado, em 2021, um acordo de cooperação entre a SEDUC/AL, o Instituto Sonho Grande e Instituto Natura como o objetivo de **auxílio na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino em tempo integral**. No âmbito desse acordo, já foram elaborados **materiais pedagógicos e formações** que têm apoiado todas as escolas de ensino médio da rede estadual. No âmbito desta parceria, estão previstas para agosto e setembro de 2022 **formações sobre Projeto de Vida, Metodologias Ativas, Eletivas e Protagonismo para formadores regionais** e do ProReCAL. A Seduc **celebrou, também em 2021, convênio com o SEBRAE** para ações de **apoio à implementação do Novo Ensino Médio, incluindo formação de professores** e a **implantação de um piloto em Alagoas do Núcleo de Empreendedorismo Juvenil** (Seduc-AL, 2018, p.24-25, grifos nossos).

Percebe-se que são muitos desses institutos envolvidos na construção e implementação curricular do ensino médio na secretaria, só nessas duas citações, podemos identificar, além do ISG, mais três instituições privadas diretamente atuantes na SEDUC, que são: a Fundação telefônica Vivo, Instituto Natura e Sebrae.

É importante destacar as áreas de atuações e atividades desenvolvidas por esses organismos privados, que estão expressamente postos no documento oficial da SEDUC, a saber: material didático, formação de professor, projeto de vida, currículo voltado para o *empreendedorismo*, que inclusive é um dos quatro eixos estruturantes na organização dos itinerários formativos. No catálogo de eletivas também disponível no site da SEDUC e desenvolvido em parceria com setor privado, a primeira disciplina que aparece é a cultura empreendedora. Enfim, o espaço é público, o recurso é público, mas a gestão, condução, elaboração, implementação e ideais são privados.

a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado” (p. 06), uma vez que este último atua por intermédio do mercado editorial, fornecendo o material didático para as escolas, em cursos de formação continuada para professores, e também via relação público-privada, em forma de parcerias e consultorias (Evangelista; Melo, 2023, p. 4).

Sobre a elaboração dos materiais didáticos, o PLIAL informa que “Alguns desses materiais foram ou estão sendo elaborados pela equipe técnica da SEDUC/AL, outros em parceria com o Instituto Sonho Grande. Há ainda aqueles adquiridos” (SEDUC-AL, 2018, p. 27, grifos nossos). Entre os materiais elaborados em parceria, o documento cita os cadernos de: Apoio às Aprendizagens; Biblioteca Ativa; *Educação Socioemocional*; Práticas Experimentais; Metodologias Ativas; Estudos Orientados; Tutoria; Protagonismo (em elaboração); Cadernos de Português e Matemática com foco na recomposição da aprendizagem.

São diversas as formas de atuação dessas empresas no âmbito da educação, que vão desde a captação direta de recursos por meio de projetos, editais, concessões, incentivos fiscais, a atuações indiretas como essas de prestação de assessorias e elaboração de materiais pedagógicos imbuídos da lógica do setor privado. Essas parcerias tem como uma de suas finalidades atuar na produção do currículo a fim de formar subjetividades alinhadas com às demandas do mercado, do capital e do modelo produtivo baseado na flexibilização, não é atoa que o ISG “apoiou” a SEDUC na elaboração dos cadernos que versam sobre educação socioemocional, metodologias ativas, protagonismo, áreas diretamente ligadas ao comportamento e subjetividades dos estudantes.

É significativo o fato de que dezenas de grandes investidores que disputam o mercado educacional mundial se encontrem nas maiores bolsas de valores do mundo, capitalizando ações que vão desde a oferta de níveis educacionais a serviços de diferentes ordens, como pacotes tecnológicos, assessorias e livros didáticos (Cêa, 2021, p. 35).

Mas essa privatização não acontece apenas na venda de produtos e serviços para as secretarias, ela vai muito além, pois ela invade os espaços de gestão da secretaria, da escola, da sala de aula, enfim, vende-se a falsa ideia de que o problema da escola não é a falta de recurso e estrutura, mas sim a falta de uma gestão eficiente, centrada nos princípios do *Jus-in-time*, da eficiência, do controle dos resultados, como vimos na seção ao tratar do toyotismo. De acordo com o Todos Pela Educação (TPE), um dos principais setores privados que disputam a educação:

A pedra angular da ética do Compromisso Todos Pela Educação é a **CORRESPONSABILIDADE PELO TODO**, que se consubstancia na atuação convergente, intercomplementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos; [...] **O Estado tem o dever e a obrigação de ser o detentor dos fins universais** (atender a todos). **O mundo empresarial destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer** (lógica dos meios) **com eficiência, eficácia e efetividade**. As **Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos** (Terceiro Setor) **caracterizam-**

se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta (Todos Pela Educação, 2006, p. 7, grifos nossos).

Dentro dessa lógica de supremacia do privado sobre o público, os recursos públicos são transferidos para esses conglomerados empresários que se escondem atrás das chamadas instituições sem fins lucrativos, que *segundo o TPE, é quem se destaca pela capacidade de fazer acontecer com eficiência, eficácia e efetividade*, além do teor altamente ideológico, quando caracterizam essas instituições “*pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta*”, deixando subtendido a ineficiência do Estado, que para a essa organização “sem fins lucrativos” é apenas o detentor dos fins universais. Essa lógica de mercadorização da educação foi intensificada no mundo a partir da consolidação do neoliberalismo como ideologia dominante do capitalismo pós reestruturação produtiva.

O exemplo de atuação do setor privado na Secretaria de Educação de Alagoas é reflexo do que vem acontecendo em todo cenário nacional. Esses institutos e organizações sem fins lucrativos estão invadindo cada vez mais o espaço da escola e levando para seu interior a lógica da administração privada, guiada pela ideologia neoliberal, que para os mesmos é a que faz *acontecer com eficiência, eficácia e efetividade*, lema do discurso privatista e do modelo toyotista.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares (Freitas, 2018, p. 29).

Ao adentrar no sistema educacional, essas empresas não se beneficiam apenas financeiramente, sendo este um mercado lucrativo. Para além da disputa pelos recursos públicos destinados constitucionalmente para educação, o que está em disputa também são as mentalidades dos sujeitos que irão reproduzir o ideário neoliberal acriticamente.

Essas parcerias público-privadas, como afirma Cêa (2021, p. 31), são “[...] constituintes de uma ‘nova’ economia política da educação, visto que as mesmas concorrem para a hipertrofia do mercado como princípio, meio e fim das relações sociais envoltas no fenômeno educativo”. As demandas por reformas, principalmente na educação, são ancoradas na falsa ideia de que o público não funciona, e essas parcerias público-privadas se tornam o carro chefe para a resolução dessa suposta ineficiência da gestão estatal.

O desmonte da educação permeado por cortes de gastos, precarização da carreira docente, redução dos currículos e subordinação da escola às avaliações de larga escala com parâmetros impostos por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, criam o argumento perfeito para a introdução dessas parcerias.

Em portal oficial¹⁹ do Ministério da Educação, ao relatar os supostos avanços da educação, principalmente no que se refere aos investimentos públicos e defesa da contrarreforma do ensino médio, é dito pela equipe da imprensa oficial do governo que em reunião o então ministro da educação do governo Temer: “Mendonça Filho aproveitou a oportunidade para apresentar o projeto do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A OCDE entende que o Brasil está no caminho certo. Para eles, a proposta está bem alinhada com tendências mundiais” (Brasil, 2019).

Para a OCDE, a contrarreforma do ensino médio está alinhada com as tendências mundiais. Tendências essas de desemprego estrutural e privatização dos serviços públicos com vistas à ampliação da atuação do capital em setores até então tidos como direitos sociais e que agora são concebidos como mercados a serem explorados.

Tendo como pressuposto a ineficiência do Estado nação para a condução das políticas públicas, as parcerias público-privadas são apresentadas como uma ferramenta flexível, dinâmica e útil que, uma vez orientada por princípios de boa governança, pode concorrer para o alcance da sustentabilidade econômica e para o desenvolvimento social (Cêa, 2021, p. 34).

Em outras palavras, alinhadas com as tendências mundiais, essas parcerias são a porta de entrada defendida pelos organismos internacionais do setor privado na educação e demais direitos sociais, tal prática tem se consolidado no Brasil desde os anos de 1990 com a ampliação do Estado neoliberal.

O processo de privatização tem diversas formas de ser apresentado no neoliberalismo, seja através das parcerias público-privadas, seja pela terceirização dos serviços públicos ou através de *vouchers*, como foi feito nos Estados Unidos conforme afirma Freitas (2018):

A ideia dos vouchers usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos”, mais tarde remasterizado também como o “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam” (Freitas, 2018, p. 18)

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ocde> . Acesso em 13 ago. 2023.

E acrescenta

A principal proposta da nova direita para elevar a qualidade da escola (inserção da escola no livre mercado pelos vouchers) adotada pela reforma empresarial da educação vem imersa, portanto, nas sangrentas lutas raciais estadunidenses dos anos 1950 (mas que duram até hoje), usada como proteção para uma elite branca, mostrando sua vocação darwinista, que combina a ideia de sobrevivência do mais forte com um “livre mercado” concorrencial. (Freitas, 2018, p. 18)

Com isso, a educação vira um mercado e cada um tem acesso a que pode pagar. A escola pública, gerida a partir do ideário neoliberal nessa perspectiva das parcerias, reproduz a ideologia de que o privado é que é bom e eficiente, como vir-se no discurso do TPE. Assim, efetiva-se também a formação de um indivíduo empreendedor, empresário de si como será discutido a seguir.

Esse projeto parte do setor empresarial com representantes nesses organismos internacionais e dentro do próprio Estado, que interferem e recomendam as reformas educacionais. Muitos deles atuam inclusive por meio de representantes locais como o Todos Pela Educação, que operam em conformidade com os interesses das elites do capital financeiro e industrial, e se apresentam como especialista da educação. Em seu site se colocam como independente, plural e decisivo, e complementam

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, **somos financiados por recursos privados**, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado (Todos Pela Educação, 2023, grifos nossos).

Desafiar o que precisa ser desafiado e mudar o que precisa ser mudado de acordo com as regras do mercado. Essa ênfase em declarar que não recebe verba pública é um fato interessante. Uma instituição financiada por recursos privados que atua lado a lado com os reformadores da educação, inclusive recomenda tais reformas, propõe que tipo de educação? “Essa suposta neutralidade conceitual das PPP²⁰s oculta a relação das mesmas com o projeto da classe burguesa em curso, vez que se relacionam com a naturalização da absolutização do mercado nas relações sociais” (Cêa, 2021, p. 34).

Essas PPPs, de acordo com Cêa (2021), não implica necessariamente na privatização direta dos serviços públicos no sentido *strito* do termo, mas na introdução neles da lógica de

²⁰ Parcerias Público-Privadas.

mercado. “Privatização, mercantilização, marketização, mercadorização, comodificação e financeirização, para não estender a lista, são expressões de movimentos vários da hipertrofia do mercado no campo educacional com os quais as parcerias público-privadas se relacionam” (Cêa, 2021, p. 36).

O fortalecimento da lógica de mercado introduzida nos setores públicos via mecanismos de privatização tende a descaracterizar os serviços sejam nos objetivos ou na forma como são prestados, em especial na educação, e interferem na concepção de formação humana que se pretende para o ser social.

No contexto do neoliberalismo de Terceira Via, as parcerias público-privadas vêm potencializando o campo educacional como commodity a partir e por dentro da ação do Estado nação, de modo que constituem e são constitutivas das formas de elaboração, organização, gestão, provisão e avaliação da educação como frente das políticas públicas (Cêa, 2021, p. 38).

O movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), criado em 2006 durante o governo Lula, que tem sido agente protagonista na formulação das políticas públicas em educação no Brasil, e inclusive sendo referência na América Latina, liderando um movimento internacional denominado de REDUCA, com apoio de bancos, governos e setor privado.

Como parte de uma estratégia maior de construção de um movimento para interferir na educação pública latinoamericana, o TPE, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), promoveu o Encontro Latino-Americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação. De tal evento – ocorrido em 2011 na cidade de Brasília – participaram 13 organizações latino-americanas (cuja atuação se assemelha à do TPE), representantes do BID, o então Ministro da Educação, além de jornalistas, representantes de governos e do terceiro setor. Nesse encontro foi criada a REDUCA – Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Martins; Krawczyk, 2018, p.14-15).

O TPE é concebido pelo grupo de países que compõe a rede e pelo BID como o exemplo a ser seguido, por ser um grupo, que apesar da diversidade de empresas do ramo financeiro e industrial que o compõe, dentre as mais relevantes se encontram,

[...] o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (Martins; Krawczyk, 2018, p.7)

Para essas empresas, a gestão do Estado é ineficiente e “[...] a educação pública estaria atravessando uma forte crise que se manifesta em três dimensões: *crise de qualidade, de*

responsabilidade e de gerenciamento” (Martins; Krawczyk, 2018, p. 9), e a partir desse diagnóstico, se apresentam como a solução para a ineficiência do Estado na gestão da educação pública, interferindo diretamente na elaboração das políticas públicas e, em muitas ocasiões, atuando com órgão de consultoria do governo quando o assunto é educação.

Inclusive o REDUCA “[...] em 2013, [...] passou a receber financiamento da União Europeia (UE) para execução de projetos nas áreas de ‘*evasão e reprovação escolar*’, ‘*carreira docente e formação de gestores*’ e ‘*educação infantil*’, a serem implementados na América Latina (União Europeia, 2013)” (Martins; Krawczyk, 2018, p.15). Essas instituições privadas, com a ajuda do neoliberalismo, têm se consolidado por meio do consenso social como especialistas em educação, o próprio TPE afirma que:

[...] tão ou mais importante do que os espaços ocupados, foi o fortalecimento do relacionamento com os jornalistas que cobrem a área da educação, nos grandes centros (São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília) e em vários estados do país. Hoje, o Todos Pela Educação é procurado como fonte, para indicar fontes, na área da educação por diversos veículos de comunicação (Todos Pela Educação, 2007, s/p).

Fontes para indicar fontes, é esse o poder hegemônico do TPE que se consolidou por meio da interlocução junto aos principais canais midiáticos do país, “viabilizada pela rede de contatos (empresários da mídia e profissionais da comunicação estão entre os membros do TPE14) e pelo poder econômico representados no TPE” (Martins; Krawczyk, 2018, p. 13).

Percebe-se até aqui que o desenvolvimento da política educacional no Brasil está diretamente ligado ao desenvolvimento econômico e político do país, e que o mesmo é, também, um reflexo do que ocorre em esfera internacional (Freitas, 2018). No Brasil, o desenvolvimento econômico atrelado à indústria se deu tardiamente, e sob conflito entre a própria classe dominante (os desenvolvimentistas e os representantes do setor agrário e pecuarista), isto é, não foi um desenvolvimento consensual nem entre a própria elite, como visto no golpe de 1930.

Diante desse contexto histórico econômico e político, a educação também foi e é um espaço de disputa não só entre os grupos da classe dominante, mas entre capital e trabalho. Desde a primeira escola construída em território brasileiro que a educação é pensada apenas para atender os interesses da classe dominante.

No campo da conformação dos corpos e das mentes, o setor empresarial tem assumido protagonismo na elaboração dos currículos nos sistemas de ensino em todo o país como foi demonstrado, nesse sentido, percebe-se o traço de continuidade com as políticas educacionais implementadas nos anos de 1990 orientadas por organismos internacionais, o traço de mudança

se ancora na exploração econômica do setor educacional e do espaço público da educação que tem se materializado de forma mais latente a partir o golpe parlamentar de 2016.

Em cada fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil a educação foi adaptada para atender os interesses daquela época e daquela fase. A atual fase de financeirização do capital, de reestruturação produtiva, do modelo toyotista, tem de igual forma exigido da educação um processo de adaptação para a formação da força de trabalho que irá pôr em movimento do sistema produtivo.

A formação de um trabalhador de novo tipo que quando empregado deve se submeter ao perfil de “colaborador” com menos direitos trabalhistas e atuando em divisas atividades ao mesmo tempo de acordo com as competências e habilidades adquiridas de um profissional polivalente, flexível, adaptável dentre outras características desse novo tipo de homem demandado pela acumulação flexível, é a demanda da vez do capital em crise.

Essas metamorfoses no processo de produção tiveram – e ainda têm – consequências significativas no universo do trabalho: desregulamentação dos direitos sociais; precarização e terceirização da força humana que trabalha; aumento da fragmentação e heterogeneização no interior da classe trabalhadora; enfraquecimento do sindicalismo de classe e incentivo à sua conversão em um sindicalismo mais negocial e de parceria, mais de cúpula e menos de base, mais parceiro e colaborador e menos confrontacionista. (Antunes, 2020, p. 108).

Todo esse movimento no mundo produtivo é levado para dentro da escola que irá formar esse trabalhador, e a atuação das empresas privadas na educação pública, além do interesse financeiro, é formar essa subjetividade no trabalhador.

A racionalização do processo produtivo, o forte disciplinamento da força de trabalho, a implantação de novos mecanismos de capital e de trabalho intensivo e o envolvimento mais ativo do intelecto no trabalho tornaram-se práticas recorrentes no processo de liofilização organizacional, no qual as substâncias vivas são eliminadas e o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, pela maquinaria tecnológico-informacional-digital que hoje tipifica o processo de “enxugamento” das empresas (Antunes, 2020, p. 108).

Essa racionalização do processo produtivo tem gerado para o trabalhador sérios problemas estruturais como o desemprego por exemplo, com a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto como demonstrou Antunes (2020) e um crescente movimento de privatização direta e indireta da educação pública visando tanto a exploração do mais-valor no mercado educacional quanto a formação de uma subjetividade adaptada ao novo modo de ser e existir do sistema capitalista.

É esse o cenário da contrarreforma do ensino médio de 2017. Um capitalismo flexibilizado, racionalizado, pautado no “enxugamento” da empresa, entenda-se enxugamento como desemprego, que demanda da escola um trabalhador adaptado à precarização, dócil e submisso aos interesses do capital, um verdadeiro “colaborador”, “parceiro”, “líder”, “polivalente”, dentre outras características do trabalhador precarizado como veremos a seguir.

5.2 Ensino Médio, Competências Sócioemocionais, Trabalho Uberizado e Empreendedorismo: educar para o desemprego

A reestruturação produtiva do capital resposta a sua crise estrutural tem assolado a vida da classe trabalhadora em todos os lugares do globo terrestre. As mudanças produtivas têm gerado um contingente estrutural de desempregados e a resposta do capital a essa crise tem sido de cunho ideológico para controlar a revolta popular por meios de veículos midiáticos, em certos casos políticas de conciliação de classes, e reformas estruturais em setores chaves da sociedade.

O desemprego é um bom negócio para a reprodução do capital. Primeiro que é consequência da mecanização da produção. Assim, aumenta o mais-valor relativo, que segundo Marx (2013), é aquele que reduz o valor da força de trabalho devido ao uso de tecnologia na produção. E aumenta o exército industrial de reserva que pressiona os salários para baixa devido à alta concorrência por emprego. Lei da oferta e da procura.

Mas não para por aí, o capitalismo só ganha com a miséria do trabalhador, é o famoso quanto pior, melhor, pois com o desemprego estrutural, surgem outras formas de exploração do trabalho, de extração do mais-valor, principalmente do mais-valor absoluto, aquele retirado do trabalho não pago (Marx, 2013). Mas como isso acontece?

De acordo com Castro; Gawryszewski e Dias (2022)

O capitalismo é um modo de produção da vida que abrange o conjunto de relações sociais de produção, cujo imperativo é a acumulação de forma permanente e em escala ampliada de valor, o que somente pode ocorrer a partir da exploração em escala igualmente ampliada do trabalho para extração de mais-valor, que se materializa nas taxas de lucro da burguesia. Isto faz com que suas formas sociais preservem uma relativa autonomia e devam corresponder a este imperativo central, incluindo a educação. [...] o capitalismo desenvolve-se na relação contraditória capital-trabalho, em que o imperativo da acumulação de capital deve ocorrer independente de seus custos sociais para a humanidade, isto é, um sistema intrinsecamente irracional. Neste caso, **ao mesmo tempo que o capital somente existe a partir da exploração e sucção das energias vitais da humanidade, de sua força de**

trabalho, ele considera esta mesma força de trabalho um entrave ao seu processo de acumulação. (Castro; Gawryszewski e Dias, 2022, p.4)

Essa é a grande contradição do capital e raiz de suas crises cíclicas e estruturais: *somente existir a partir da exploração e sucção das energias vitais dos trabalhadores e trabalhadoras, e ao mesmo tempo considerar essa força vital um entrave ao seu processo de acumulação.* O movimento, enquanto existir, de reprodução do modelo produtivo capitalista, é reduzir sua força vital, buscando ampliar ao máximo a extração do mais-valor, que só é produzido por meio dessa força vital. Eis a lógica irracional desse sistema que se sustenta ideologicamente através da aparência.

Carcanholo (2010) ao tratar das crises do capital e de seus mecanismos de recuperação que perpassam pela retirada de direitos já conquistados pelos trabalhadores, bem como do aumento da exploração, afirma que

Os impactos desse processo para a classe trabalhadora são óbvios. Em primeiro lugar, ela sofrerá todos os impactos da ofensiva do capital na tentativa de elevar a taxa de mais-valia, o que já é sinalizado pelo aprofundamento das reformas neoliberais em previdência e nos campos trabalhista e sindical. Em segundo lugar, todo o ajuste das contas públicas - vociferado pelo pensamento conservador como única forma de sanear a atual fase da crise do capitalismo - significará a redução das escassas políticas públicas ainda praticadas, arrocho salarial e das condições trabalhistas no setor público, pressão por novas privatizações, redução de gastos e investimentos públicos, que, no limite, significam recessão e, portanto, desemprego etc. (Carcanholo, 2010, p. 9)

No Brasil esse movimento de ofensiva do capital na tentativa de elevar a taxa de mais-valor, pode ser observado nas políticas imposta no governo de Michel Temer (2016-2018) pós golpe parlamentar disfarçado de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, dentre elas a Reforma Trabalhista, a Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos), a Reforma do Ensino Médio (REM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem ouvir os alunos, professores e demais trabalhadores da educação.

Na era da informatização, o trabalho também é informatizado. Surgem com isso o capitalismo de plataforma e o trabalho uberizado (Antunes; Freitas, 2021). De acordo com Antunes e Filgueiras (2020), ao analisarem as mudanças no mundo trabalho principalmente a partir dos avanços da chamada indústria 4.0 e do aumento da automação e da inteligência artificial,

Na conjuntura atual, parte desse movimento se expressa em um leque de palavras presentes nas plataformas digitais que, a despeito de não designarem

exatamente os mesmos processos, se aproximam por se relacionar ao uso de ferramentas digitais e da internet para gerir a produção e o trabalho, como as chamadas plataformas digitais e os aplicativos. Uma miríade de atividades pode ser efetuada presencialmente (entregas, transporte, limpeza etc.) ou eletronicamente (por meio do próprio computador, como serviços de engenharia, tradução etc.) (Antunes; Filgueiras, 2020, p. 29).

Esse movimento do qual os autores relatam tem trazidos profundas mudanças nas relações e configurações do trabalho, como é o caso do capitalismo de plataforma (empresas digitais na qual o trabalhador se cadastra e presta seus serviços por intermédio de aplicativos), a exemplo da Uber, do *Ifood*, mas é importante deixar claro que não se reduz apenas a essas empresas de transporte e entrega, quer dizer, vai para além dessas formas.

O trabalho uberizado, apesar de o nome fazer referência à Uber, de acordo com Antunes e Freitas (2021):

Está relacionada tanto com o uso de plataformas digitais para conectar quem precisa trabalhar com o trabalho quanto com as várias consequências que traz para o trabalho, bem como para os trabalhadores e trabalhadoras, principalmente a partir da grande intensificação do uso dessas plataformas no momento que vivemos. Em outras palavras, pode-se dizer que a uberização do trabalho consiste em um duplo movimento: em primeiro lugar, no uso das plataformas digitais (tecnologias físicas) para mediar a execução do trabalho; e, em segundo, em uma nova tecnologia de gestão – ou seja, outra forma de gerir o trabalho enquanto tal, que cria uma forma de contratação por demanda (Antunes; Freitas, 2021, p. 239).

Grohmann (2020) vai afirmar que

A expressão “plataformização do trabalho” descreveria melhor o atual cenário do trabalho digital do que “uberização”, que tem circulado em diversas esferas como metáfora, mas que não recobre a multiplicidade de atividades de trabalho mediada por plataformas além da própria Uber, pois há uma variedade de lógicas de extração de valor e características de trabalho. **Essa plataformização do trabalho, então, envolve a dependência que os trabalhadores e consumidores passam a ter das plataformas digitais**- com suas lógicas algorítmicas, dataficadas e financeirizadas- somada a mudanças que intensificam a flexibilização de relações e contratos de trabalho, **bem como ao imperativo de uma racionalidade empreendedora** como vias de justificação dos modos de aparecer do capital. (Grohmann, 2020, p.100, grifos nossos)

Hoje, no mundo dominado pela tecnologia, “tudo está ao alcance de suas mãos” até o emprego dos sonhos. É essa a falácia que se vende para os jovens que irão atuar no mundo produtivo na era da internet e reproduzir essa racionalidade empreendedora. E como a expansão do capitalismo se ancora na transformação das necessidades humanas em mercadorias, é assim com os avanços tecnológicos e até com o desemprego.

Essas empresas de plataforma surgem como a luz no fim do túnel para o trabalhador desempregado que está topando tudo para não morrer de fome, como demonstra Antunes (2020) em o “Privilégio da Servidão: o novo proletariado dos serviços na era digital”, e com a pandemia da Covid-19, esse cenário só se consolidou ainda mais, e o que antes era um horizonte distante, se tornou uma realidade.

Sob o guarda-chuva do trabalho digital, há muitos gradientes de atividades de trabalho, desde trabalho escravo, extraindo minérios para produzir celulares na China, até o trabalho feito por *freelancers* ou assalariados de alto escalão nas *big tech* do vale do Silício, passando por aquele feito por entregadores de delivery, treinadores de dados para inteligência artificial e atividades de usuários em dispositivos de internet das coisas. São múltiplas situações, condições, relações e locais de trabalho, com diversas formas de expressão e exploração do trabalho. (Grohmann, 2020, p.101, grifos nossos)

Aulas digitais, trabalho remoto, trabalho híbrido, trabalho nas redes sociais, a vida real agora está na rede, está on-line. O tempo de vida do trabalhador se confunde com o próprio trabalho. Toda hora é hora para responder um e-mail, colocar uma nota no sistema, aceitar uma corrida na Uber. O capitalismo se informatizou e a promessa de que com o desenvolvimento tecnológico iria se trabalhar menos está se provando o contrário.

As máquinas expulsaram os homens da produção e os jogou para o mundo dos serviços, e a tecnologia transformou esse mundo dos serviços em um mercado lucrativo para capital. A extração de mais-valor absoluto é aumentado exponencialmente na era da tecnologia, na qual os capitalistas reduzem ao máximo sua despesa com capital constante (meios de produção), e capital variável (força de trabalho) (Marx, 2013), excluindo direitos sociais do trabalho, vínculos empregatícios, jogando os trabalhadores no mundo produtivo sem nenhuma seguridade. Ao trabalhador resta apenas o ônus da relação trabalho e capital pós reestruturação produtiva.

Neste contexto a ideologia neoliberal do empreendedorismo ganha força. Uma massa de desempregados é absorvida por essas plataformas digitais na forma de trabalho precarizado, e muitos sem uma relação formal de emprego. Os trabalhadores trabalham para essas empresas “invisíveis” por meio de uma relação precarizada com o nome bonito de empreendedores. “As plataformas, então, também servem para produzir e fazer circular sentidos por meio de distintas linguagens- como uma gramática, ao mesmo tempo tecnológica e política, impactando, pois, as atividades de trabalho” (Grohmann, 2020, p.96).

O empreendedorismo é um poderoso canto de sereia que esconde o desemprego, oculta a perda de direitos, maquia a desigualdade e chama atraso social de ‘inovação’. Em meio a toda esta ‘liberdade de escolher o próprio horário de trabalho’, o ‘patrão de si próprio’ é, na verdade, um empregado de si próprio que, caso engravide, adoença, se machuque, ou sofra um acidente, verá o quanto realmente é empresária ou empresário. Falando claramente: o empreendedorismo é uma ideologia, e das fortes, e a sua força vem de uma realidade que só oferece emprego se for sem vínculos, sem direitos e sem segurança, apenas com metas, pressão e cobranças (Antunes; Freitas, p. 240).

Foi contexto de precarização do trabalho que Michel Temer, após um golpe parlamentar, impôs a contrarreforma do ensino médio por meio de uma Medida provisória. Nesse mesmo cenário, foi elaborada a BNCC em parceria com o setor empresarial, que por meio de competências e habilidades (inclusive socioemocionais) visa a formação dos jovens trabalhadores com mentalidades neoliberais, dóceis e adaptáveis ao modelo de produção capitalista e principalmente ao desemprego.

As reformas educacionais é um dispositivo utilizado pelo Estado no sentido de conformação da classe trabalhadora às mudanças do sistema capitalista e formação de mão de obra adequada às demandas de mercado. Na BNCC está descrito o receituário de como os sistemas de ensino deverão organizar sua proposta pedagógica. O que chama atenção na análise desse documento é a narrativa ideológica de aceitação e conformação, principalmente dos jovens que irão cursar a etapa do ensino médio, às mudanças do cenário produtivo.

O que se percebe ao analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio é que a Base está alinhada às demandas do mercado de maneira acrítica e reprodutivista. Não há no documento uma postura de direcionamento a uma formação crítica dos jovens no sentido de enfrentamento ao modelo de produção capitalista, ao trabalho abstrato produtor de mercadorias que expropria os trabalhadores e que, produz as desigualdades sociais e a crise estrutural que tem afetado a existências de seres humanos e do planeta terra como um todo.

As direções dadas pela BNCC são de adaptação às crises, às incertezas do mercado, às desigualdades no sentido de que cada um deve ser responsável pelo seu projeto de vida, seu sucesso ou fracasso. A função da escola é reproduzir nos sujeitos o ideal neoliberal exaustivamente discutido até aqui no sentido de adaptação, principalmente ao desemprego, sem questionar as causas desse “câncer social”.

Está expresso no documento que

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, 2019, grifos nossos).

O verbo é reconhecer, sem criticar. Reconhecer que o cenário é complexo, dinâmico e fluido (palavras bonitas para se referir à concorrência imposta pelo sistema produtor de mercadorias que se sustenta na compra e venda, inclusive da força de trabalho), é consequência do desenvolvimento tecnológico e não das desigualdades causadas pelo modo de produção capitalista.

A escolha da retórica bonita não é apenas um recurso estilístico do texto da BNCC, na verdade revela o que já foi analisado aqui ao tratar da disputa por hegemonia nos espaços da sociedade civil. A linguagem escolhida anemiza os fatos dos quais a BNCC trata que determinaram a sua reestruturação, e apresenta a necessidade de “recriação da escola” que irá reproduzir esse mundo “cheio de incertezas” como a solução para os jovens que são os mais afetados com as políticas neoliberais de racionalização do processo produtivo de extração de mais-valor.

A proposta curricular que se amparou no golpe parlamentar de 2016 para ser aprovada, não nega as desigualdades sociais, não nega o desemprego, não nega a situação da classe trabalhadora diante da crise do capital, mas oculta suas causas ao inverter o discurso a favor de uma narrativa neoliberal em busca do consenso social.

O “bonito” texto oficial que discute a pluralidade das juventudes, que propõe uma escola que acolha a diversidade e que garante o protagonismo dos jovens na elaboração do seu projeto de vida, esbarra na realidade material desses jovens, dessa escola pública que tem seus recursos financeiros reduzidos devido ao teto dos gastos, e revela que a distância entre o discurso bonito e a prática não convergem na sociedade do capital.

O ensino médio é a etapa da educação básica em que a dualidade entre trabalho e capital aparece de forma latente. A disputa na área do currículo é uma expressão da luta de classes que se revela na hora de decidir como deve formar o ser humano, se para exercer a cidadania (outro nome bonito vazio de significado na prática do sistema capitalista), a emancipação humana ou para reproduzir o modelo societário vigente ancorado na exploração de uma classe por outra.

Quando Neves (2004) trata da submissão da escola para a formação de um intelectual urbano de novo tipo, afirma que:

A escola torna-se mais imediatamente interessada, ou seja, muito mais pragmática. Ela se limita, em nível cognitivo, a desenvolver habilidades que, em graus diversos, a pequena a atividade criadora das novas gerações. A escola dos anos de neoliberalismo restringe o processo criador brasileiro, do ponto de vista técnico, no seu mais alto nível de elaboração cognitiva, à adaptação do conhecimento científico e tecnológico produzido nos países de capitalismo central, e no nível mais elementar, à simples operacionalização das inovações tecnológicas, no trabalho e no seu cotidiano (Neves, 2004, p. 10).

Há, nesse sentido, uma formação reducionista do trabalhador. A própria lei 13.415 de 2017 impõe no Art. 35 um teto de horas a ser direcionada à Base Nacional Comum, o texto legal prevê no § 5º que “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”.

Além dessa imposição de um teto máximo ao invés de um teto mínimo, a lei retira do currículo do ensino médio as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia, garantindo apenas a obrigatoriedade de estudos e práticas dessas áreas na formação dos jovens, sem especificar como se dará esses estudos e práticas. A perda do *status* de disciplinas e obrigatoriedade dessas áreas no ensino médio representa um prejuízo na formação integral dos jovens que não terão a garantia de que esses componentes serão dados de forma efetiva durante seu processo formativo. Para Santos (2019):

Ao reduzir o currículo, eliminando disciplinas e fragmentando-o em itinerários formativos, as competências e habilidades que de fato interessam aos reformadores são apenas atitudes e valores que transformem os jovens em empregados dóceis e obedientes, capazes de se adaptarem às mudanças e crises do capital, desempregados conformados e “empreendedores” que só estão desempregados por que não souberam aproveitar as oportunidades do mercado e não adquiriram as competências e habilidades que a escola os ofereceu por meio dos itinerários (Santos, 2019, p.81, grifos do autor).

O currículo do ensino médio, com a aprovação da lei 13.415 de 2017, ficou definido da seguinte forma:

Art. 36 . [...] será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017)

Essa composição curricular impactará diretamente na formação humana crítica dos jovens, pois, como afirma Cunha (2017), remota a

[...] perspectiva das políticas anteriores, tais como as expressas na Lei nº 5692/1971 e no Decreto nº 2208/1997: a fusão dos ramos curriculares (pela lei) ou sua distinção (pelo decreto) tinham como função a contenção da demanda de Ensino Superior (Cunha, 2017, p. 373).

Lembrando que a lei nº 5692/1971 dispõe das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nos anos de chumbo da ditadura militar no Brasil. Ou seja, em 2016, 45 anos depois são revividas perspectivas de educação de um período brasileiro onde vigorou o autoritarismo e a violência. Mais simbólico ainda é a lei de 2017 ser imposta por uma Medida Provisória, um instrumento criado na ditadura militar.

É como ironiza Marx (2011, p. 25) em O 18 de Brumário de Luís Bonáparte, a história se repete: “[...] a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. No Brasil, não foi diferente, o golpe se repetiu na primeira vez como tragédia e na segunda como farsa, disfarçado de impeachment com o véu da legalidade.

De acordo com a lei, os estados devem “obedecer” a BNCC e elaborar a parte diversificada do currículo de acordo com as competências e habilidades postas na Base, a autonomia dos sistemas de ensino e dos estudantes posta na lei 15.415 de 2017 é sempre condicionada, isto é, uma autonomia não tão autônoma assim, pois tem seus limites impostos na BNCC.

Voltamos ao Estado de Alagoas, que com ajuda das Parcerias Público Privadas, elaborou o seu currículo de acordo com a cartilha do neoliberalismo e receituário imposto na BNCC. De acordo com o site²¹ da SEDUC-AL, o currículo/itinerários formativos está organizado da seguinte forma:

Nas escolas de tempo parcial são ofertados: Projeto de vida; Eletivas; Oficinas de recomposição de aprendizagem e Trilhas de aprofundamento. Nas escolas de tempo integral serão ofertados: Projeto de vida; Eletivas; Projeto integrador; Estudo orientado; Club juvenil; Laboratórios; Oficinas de recomposição de aprendizagem e Trilhas de aprofundamento.

Não serão aprofundados aqui os conceitos e finalidades desses itens, uma vez que nos interessa compreender são as eletivas e as trilhas de aprofundamento, que foram citados na seção anterior. De acordo com informações colhidas no site, as trilhas de aprofundamento

²¹ Escolaweb-AL <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/organizacao-pedagogica-2023>. Acesso em: 17 nov. 2013.

possibilitam aos estudantes desenvolver as *competências necessárias* nas áreas de conhecimento que desejam seguir, aprofundando seus estudos em temas de seus interesses. Na rede da SEDUC-AL, as trilhas de aprofundamento serão ofertadas integrando duas áreas do conhecimento como foi demonstrado na seção anterior desta tese.

Ainda de acordo com o site da SEDUC-AL, os arranjos dos itinerários formativos serão organizados de acordo com quatro eixos estruturantes, que são, de acordo com a BNCC: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e *empreendedorismo*. Na BNCC está posto da seguinte forma:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, **a escola que acolhe as juventudes** precisa se estruturar de maneira a:

[...]

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p.466, grifos do autor).

Valores que promovam o empreendedorismo (*criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros*) são exatamente as características que o Toyotismo exige dos trabalhadores em suas fábricas. Vejamos o que Antunes discorre a esse respeito:

Desse modo, para responder à crise de geração de valor, os capitais, por meio das práticas toyotistas e da empresa da flexibilidade liofilizada, foram muito além do taylorismo, em busca do que Taiichi Ohno, engenheiro fundador da Toyota, considerava vital: **a expropriação do intelecto do trabalho**. Isso significa dizer que, ao contrário do taylorismo-fordismo, que cultuava um certo desprezo ao saber operário, a pragmática toyotista utiliza-se dele, do intelecto do trabalho, para agregar e/ou potencializar mais valor à produção, seja ela prevalentemente material ou imaterial. Os chamados círculos de controle de qualidade ou o incentivo que as empresas fazem para ouvir as sugestões dos trabalhadores e das trabalhadoras são exemplares (Antunes, 2020, p.109, grifos nossos).

A escola da era da flexibilização precisa formar uma parcela do trabalhador qualificada para atender a uma demanda específica dentro da empresa, essa parcela vem sendo progressivamente reduzida com a racionalização dos processos produtivos. Os que sobram, serão os precarizados, os desempregados os “empreendedores”. Em outras palavras:

Preserva-se um número mais reduzido de trabalhadores dentro das empresas matrizes, mais qualificados, multifuncionais envolvidos com o ideário dos “colaboradores”. Aumenta o universo dos terceirizados e temporários dentro (e fora) das empresas, ampliando-se o fosso no interior da classe trabalhadora. De um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional-digital, capaz de exercitar sua dimensão mais intelectual com maior intensidade. De outro, uma massa de trabalhadores precarizados, terceirizados, flexibilizados, informalizados, cada vez mais próximos do desemprego estrutural (Antunes, 2020, p.108).

Para reproduzir essa realidade e manter ao mesmo tempo o controle dessa massa precarizada, que sentem e vivenciam as consequências nefastas e desumanas de um modo de produção pautado na compra e venda de mercadorias, o discurso ideológico da BNCC se pauta em termos bonitos (*criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros*) para se referir a uma formação que busca o controle das mentes e dos corpos dos sujeitos. Antunes nos dá elementos para reflexão nesse sentido ao tratar do modelo toyotista, para o autor

Contemplando traços de continuidade em relação ao fordismo vigente ao longo do século XX, mas seguindo um receituário com claros elementos de diferenciação e descontinuidade, a empresa da flexibilidade liofilizada acabou por **engendrar novos e mais complexificados mecanismos de interiorização, de personificação do trabalho, sob o “envolvimento incitado” do capital, incentivando o exercício de uma subjetividade marcada pela inautenticidade, isto é, aquela que ocorre quando o estímulo para o exercício da subjetividade do trabalho é sempre conformado pelos interesses das empresas**, não comportando nenhum traço que confronte com o ideário do lucro e do aumento da produtividade. O exercício da subjetividade empresarial não comporta, por exemplo, a propositura de uma greve para melhorar as condições de trabalho. Ao contrário, trata-se de um exercício de subjetivismo antioletivo, antissindical e intensamente empresarial. O exercício da subjetividade autêntica se dá quando não há constrangimentos que “obrigam” o “envolvimento incitado”, a realização de práticas empresariais que objetivam melhorar a “integração” entre trabalhadores e empresas. Por isso, o exercício da subjetividade autêntica expressa formas de autonomia, enquanto as formas de subjetividade inautêntica são próprias da heteronomia (Antunes, 2020, p.109-110, grifos nossos).

Formar uma subjetividade inautêntica, heteronomia, conformadas pelos interesses da empresa, uma subjetiva acrítica do ideário de lucro e aumento da produtividade em detrimento da desumanização do homem. Essa é a subjetividade ideal de acordo com o receituário da BNCC, que inverte o sentido de muitas palavras quando traz para o texto oficial temos como “autonomia dos estudantes”, o “estudante poderá escolher”, “construir seu projeto de vida”, “ser autor de sua própria história”, entre outros.

É esse o discurso da SEDUC-AL quando apresenta o caderno de eletivas que integram os itinerários formativos. O documento caracteriza as eletivas como “componentes curriculares que têm o objetivo de promover a ampliação e a diversificação de aprendizagens da Formação Geral e/ou dos Itinerários Formativos” e continua “devem ser *ofertadas a partir dos interesses e aspirações dos estudantes* e discutidas com os docentes e equipe pedagógica” (Seduc-AL, 2023, p.3, grifos nossos).

Afirma ainda, que as eletivas devem possibilitar o exercício das escolhas pelos estudantes, aprimorando sua autonomia e o protagonismo; a participação de estudantes e equipe da escola na construção do currículo; a oferta de atividades alinhadas ao Projeto de Vida dos estudantes, dentre outros, o que ratifica as afirmações feitas até aqui de contradição entre o discurso da reforma e a realidade material posta pela sociedade produtora de mercadorias.

As eletivas ofertadas, que segundo secretaria estão articuladas com temas contemporâneos transversais, e com um ou mais eixos estruturantes, entre eles o empreendedorismo, são: Cultura Empreendedora; Educação Financeira; Língua Espanhola Território e Turismo; Pensamento Computacional; Robótica Sustentável; Narrativas Digitais; Educação Em Dados e Ciência e Steam. Todo o currículo da rede estadual de Alagoas foi construído de acordo com as recomendações do MEC e alinhado à BNCC e suas competências e habilidades.

Duarte (2001), ao confrontar Philippe Perrenoud (autor conhecido por ser o pioneiro na defesa de uma pedagogia pautada nas competências e habilidades dos sujeitos), critica essa formação por competências.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com

busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim **criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista** (Duarte, 2001, p. 38, grifos nossos).

E aqui merece destaque uma das características fundamentais dessa adaptação aos ditames da sociedade capitalista, como salientou Duarte (2001): *as competências socioemocionais*. De acordo com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, no seu Art.7 parágrafo terceiro:

As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e **socioemocionais, atitudes e valores** continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Realmente o sujeito precisa ter uma habilidade socioemocional para conseguir sobreviver em uma sociedade na qual os valores que prevalecem não são valores humanos, mas valores das coisas, das mercadorias, do mercado, da concorrência, do capital. As demandas complexas da vida são o reflexo das desigualdades sociais, mas o texto da resolução não traz isso, muito menos a BNCC. O Estado sob a égide do capital e seu modo “idílico” de atuar impõe ao ser humano “aprendizagens essenciais” que garantam que a classe dominante permaneça dominante e o trabalhador permaneça explorado, visando sempre a proteção da propriedade privada. Cada um vende o que tem, e quem não tem nada, por sua vez, vende sua força vital, sua força de trabalho como a mercadoria que lhe resta.

A exploração é real, a crise é real. O trabalhador sente a exploração consumir seu tempo de vida, sente a crise tirar a comida do seu prato, mas não consegue identificar as causas de seu martírio, o fetichismo oculta a concreticidade dos fatos com seu véu fantasmagórico, como afirma Marx (2013). A articulação muito bem orquestrada dos tentáculos do capital captura as mentalidades, as consciências e cria vilões imaginários ocultando as verdadeiras causas da desumanização do homem. Cria competências e habilidades para docilizar os corpos e as mentes. Retira a arte, a educação física, a cultura, a filosofia, a história e a sociologia, e deixa a animalidade no foco da questão, sem deixar claro, é claro, essa questão.

É como disse Smith (1996, p.149), “[...] uma pessoa formada ou treinada a custo de muito trabalho e tempo para qualquer ocupação que exija destreza e habilidade extraordinárias pode ser comparada a uma dessas máquinas dispendiosas”. É assim que a (de)formação humana

é tida pelo neoliberalismo, um dispêndio. Tem-se aí um dos grandes motivos da necessidade de privatizar a educação, pois se tornou um mercado bem lucrativo.

5.3 Movimento Revoga Ensino Médio: há luz no fim do túnel?

O cenário político brasileiro ganhou novo capítulo nas eleições de 2022.

Os dois anos de governo Temer foram suficientes para o Estado brasileiro neoliberal romper com a política de conciliação de classes dos governos do PT e estabelecer no país uma agenda de políticas públicas nas diversas áreas, retirando direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, como foi o caso da reforma trabalhista, da PEC do teto dos gastos e da contrarreforma do ensino médio.

Todas imposições neoliberais do governo Temer via atuação do Estado tiveram forte resistência dos movimentos sociais e grande parcela da população; porém, contraditoriamente e refletindo a luta de classes, com o maciço apoio da mídia, da burguesia e do setor empresarial, todas as imposições de Temer foram aprovadas pelo congresso.

Em 2018, com o então ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva preso, Jair Bolsonaro, extremista da direita, chega à presidência da república e dá continuidade à agenda ultraneoliberal iniciada no governo Temer.

Após ter suas condenações anuladas na terceira instância, Lula é solto, se candidata para as eleições de 2022 e se torna, pela terceira vez, o presidente do Brasil pelo voto popular. A história se repete, e dessa vez foi como reparação social. Eleito após ter formado a chamada frente ampla, composta por várias alianças com a direita, o presidente Lula está de volta com a promessa de reorganizar o país, revogar as políticas antipovo de Bolsonaro e colocar comida na mesa do povo brasileiro, porém Lula não governará o país sozinho.

Bolsonaro e o bolsonarismo, movimento de extrema direita que leva o novo do ex-presidente, justamente por sua característica extremista, conseguem eleger maioria no congresso brasileiro, o que de fato representa uma “pedra no meio do caminho” do governo Lula, além das alianças com a direita que o PT fez para conseguir a eleição.

Posto isso, começa-se um movimento, mais uma vez, liderado pelos estudantes secundaristas, chamado revoga ensino médio. A esperança era que o atual governo Lula revogasse a contrarreforma de 2017, mas não é bem assim que está acontecendo. No dia 15 de março de 2023, três meses do então governo Lula, milhares de estudantes foram às ruas em todo o país pedindo a revogação da lei 13.415 de 2017. O movimento contou com o apoio de professores e movimentos sociais de defesa da educação.

Mais de 300 entidades assinaram uma carta²² que foi enviada ao MEC pedindo a revogação da lei. O site Rede Brasil Atual²³ traz algumas falas de representantes de entidades de defesa da educação que participaram dos atos no dia 15 de março de 2023. De acordo com site, em comunicado, o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e coordenador do Fórum Nacional Popular da Educação, Heleno Araújo, afirma que:

A ideia é revogar o entulho do golpe. O novo ensino médio veio, por imposição, através de uma Medida Provisória, por um governo que não tinha legitimidade popular, sem qualquer diálogo com os setores da área de educação. Apresentamos a demanda de revogação do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular para Lula, e ele foi sensível aos problemas apresentados e prometeu analisar melhor o pedido (Rede Brasil Atual, 2023.)

Ainda de acordo com o site, em nota, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) convocou os estudantes.

Quarta-feira, dia 15 de março de 2023, a aula será na rua pela valorização dos professores e a ampliação dos investimentos em infraestrutura escolar, pela garantia do acesso à educação de qualidade e uma escola pública que ofereça condições adequadas para a aprendizagem dos alunos. Nossa prioridade é a educação e a revogação desse plano de retrocesso antidemocrático (Rede Brasil Atual, 2023).

Com a implementação da reforma nos Estados, suas contradições estão aparecendo de maneira latente, a falta de infraestrutura das escolas, a desvalorização do professor, o esvaziamento do conhecimento escolar e a precarização na formação dos jovens se tornam evidentes e causam ainda mais revolta.

Diante do cenário de movimentação social, o governo apresentou, em regime de tramitação de urgência, de acordo com o Artigo 64 da constituição, no dia 26 de outubro de 2023, um Projeto de Lei (PL 5230-2023) que produz mudanças no chamado “Novo Ensino Médio”. Após a publicação do PL, várias entidades publicaram notas técnicas apontando traços de continuidade e de rompimento com a lei 13.415 de 2017. De acordo com o jornal Brasil de Fato²⁴:

²² CARTA DOS/AS DEFENSORES/AS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA. Disponível em: <https://fnpe.com.br/carta-dos-as-defensores-as-da-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em 18 nov. 2023.

²³Estudantes e professores protestam em todo o país pela revogação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/estudantes-e-professores-protestam-em-todo-o-pais-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

²⁴ Novo Ensino Médio: Revogar ainda é preciso. Disponível em <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/11/12/novo-ensino-medio-revogar-ainda-e-preciso>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Diferentemente do que afirma o MEC, o PL não representa a maioria das posições apresentadas durante a consulta pública que ele mesmo convocou para ouvir a sociedade sobre o NEM. Questões como o fim do modelo fragmentado de formação, que tem produzido um currículo diferente em cada unidade federativa, a desvinculação entre o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada em torno da anticientífica Pedagogia das Competências, e a vedação de parcerias com a iniciativa privada para oferta e gestão da educação pública, todas essas questões foram simplesmente desconsideradas na proposta do governo (Brasil de Fato, 2023).

A questão é que o PL 5230 de 2023 ainda terá um longo caminho pela frente até sua aprovação, isso se realmente for aprovado, pois há divergências no interior do próprio governo formado por uma frente ampla. O relator do PL é o deputado federal (União Brasil) Mendonça Filho, o ministro da educação no governo Michel Temer que comandou a contrarreforma de 2017.

Mendonça filho é, de acordo com Brasil de Fato,

Declarado representante das fundações empresariais que defendem o modelo atual de Ensino Médio e que influenciaram a elaboração do atual PL. Nitidamente derrotadas na consulta pública, tais fundações passaram a atuar no Executivo e no Legislativo para emplacar suas propostas, que mantêm sua influência econômica e ideológica por meio da política educacional e fazem permanecer intactos os aspectos neoliberais da contrarreforma (Brasil de Fato, 2023).

A luta pela revogação expressa o movimento da luta de classe entre trabalho e capital, e ancora, inclusive, na luta pela superação do trabalho abstrato, pois a dualidade da educação não é uma questão ideológica e normativa, a mesma expressa a realidade material da situação das classes em uma sociedade socialmente dividida.

O governo tem dado sinais de que não vai revogar a estrutura da contrarreforma de 2017, pelo contrário, ao colocar Mendonça Filho na relatoria, a mensagem passada é a de que os ideais dos reformadores representantes do setor empresarial (Santos, 2019) permanecerão hegemônicos na essência da contrarreforma.

No documento enviado à câmara dos deputados para justificar o PL 5230/2023, o ministro da educação Camilo Sobreira de Santana expõe parte dos resultados obtidos por meio da consulta pública estabelecida por meio da Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023, com a finalidade de promover um amplo debate com toda a sociedade brasileira a respeito dos desafios e oportunidades para a reestruturação da política nacional do ensino médio. De acordo com o ministro,

Muitos dos elementos estabelecidos na Lei nº 13.415, de 2017, não encontraram apoio na comunidade profissional de educadores e nos estudantes

que frequentavam o ensino médio. O movimento estudantil ocupou escolas em todo o país exigindo a revogação da Reforma, e as sociedades científicas e associações de pesquisadores da área da educação explicitaram sua discordância em diferentes pontos da reforma e sua reprovação quanto ao fato de o Governo Federal ter optado por instituir uma Medida Provisória para tratar de um tema tão delicado do qual não havia, até aquele momento, consenso (Brasil, 2023, p.8)

E continua:

Esse cenário produziu desafios muito severos ao desenho da implementação da Reforma, que precisou enfrentar conflitos de diferentes naturezas. Nos últimos anos, percebeu-se um esvaziamento da função articuladora, coordenadora e de assistência técnica e financeira do MEC para a parceria com os sistemas estaduais de educação na implementação da Reforma. Tal cenário se tornou ainda mais complexo com a pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos, em especial nos anos de 2020 e 2021. Os problemas de formulação e implementação da Reforma aumentaram a resistência de setores da sociedade quanto à continuidade de sua realização. Durante o processo eleitoral de 2022, o tema ocupou a agenda das propostas de governo de modo a exigir compromissos de revisão, reestruturação ou mesmo revogação da Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2023, p. 8).

O documento apresenta importantes dados referentes à matrícula dos estudantes nessa etapa da educação básica e à situação da infraestrutura das escolas em todo o país, principalmente nas regiões mais pobres onde a desigualdade social é ainda mais cruel. De acordo com dados da pesquisa:

Distintas avaliações foram produzidas, e constatou-se uma marcante heterogeneidade nas experiências de implementação nos estados brasileiros. Foram identificados desafios na implementação do Novo Ensino Médio – NEM, especialmente para as turmas do noturno, educação de jovens e adultos – EJA, escolas de campo, indígenas e quilombolas. Em 2022, 48% das unidades federativas não haviam iniciado a implementação do NEM nas turmas de EJA, 15% declararam que não iniciaram nas turmas do noturno e 22% nas escolas indígenas. Entre os estados que iniciaram a implementação em 2022, e considerando as diversas modalidades de oferta, a grande maioria declarou não ter implementado em 100% da sua rede (Brasil, 2023, p. 9).

Ou seja, o Brasil é um país de dimensões continentais e de desigualdades que acompanham sua extensão territorial, há lugares onde o poder público demora a chegar, e a materialidade da imposição do “novo ensino médio” tem revelado essas desigualdades, e diferentemente da propaganda do governo Temer em parceria com a mídia e setor empresarial, a “modernização” do ensino médio, de acordo com a consulta pública, esqueceu de chegar em muitos lugares do país e mais:

Estudos apontam que a autonomia de escolha dos estudantes, um dos principais aspectos defendidos pelos apoiadores da Reforma, não ocorreu em escolas com perfil socioeconômico mais baixo, nas quais se localizam os/as estudantes mais socialmente vulneráveis, com menor possibilidade de escolha de itinerários formativos comparado a escolas com perfil socioeconômico mais elevado; além das dificuldades presentes pela falta de professores nas escolas para a oferta dos itinerários formativos; e para a expansão da carga horária escolar por meio do ensino a distância. Também foi identificado que escolas maiores e que apresentam estudantes com nível socioeconômico mais alto ofertam um maior número de trilhas nos itinerários ofertados. Além disso, escolas com percentual mais alto de professores com formação adequada apresentam uma maior diversidade de oferta (Brasil, 2023, p. 9).

Os estudos estão comprovando o que já havíamos apontado em estudos realizados anteriormente (Santos, 2019) quando afirmamos que

A organização curricular do ensino médio em itinerários formativos é um ponto crítico da contrarreforma, pois na prática significa que os jovens só poderão cursar um itinerário, apesar de o § 5º do art. 4 da lei prever que “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (grifos nossos), ou seja, a regra é cursar apenas um itinerário. A consequência dessa mudança será uma formação limitada por área do conhecimento, com um limite máximo de carga horária para a Base Nacional Curricular Comum e o restante voltado para uma formação restringida pelos reformadores a um conhecimento mínimo representado por algum dos itinerários (Santos, 2019, p. 94).

Bem como quando avaliamos uma fala do ex-ministro Mendonça Filho justificando a urgência da reforma, na dissertação afirmamos “[...] que o Ministro ao responder sobre a urgência da reforma “esqueceu” de citar, que é a falta de infraestrutura das redes públicas de ensino, a desvalorização do professor e os poucos investimentos em educação” (Santos, 2019, p. 87) um dos grandes problemas da rede de ensino pública do país.

São muitos os dados trazidos no documento apresentado pelo MEC à câmara; no que concerne à formação dos professores, é posto que não houve uma política nacional para a formação continuada que garantisse a implementação do novo ensino médio com qualidade, ou seja, não houve formação satisfatória. Com relação à infraestrutura das escolas é dito que

As condições concretas de infraestrutura das unidades escolares e suas desigualdades regionais e territoriais não foram consideradas nem contempladas com ações sistematizadas, assim como a capacidade de oferta dos municípios com apenas uma escola pública de ensino médio trouxe desdobramentos desfavoráveis. A partir do diagnóstico realizado pelo MEC verifica-se que há uma desigualdade de oferta de recursos tecnológicos e de infraestrutura física entre as regiões e escolas do país, o que pode contribuir para (re)produção de inequidades em função das distintas realidades escolares. De fato, os estudos apontam que a capacidade de oferta dos itinerários

formativos está fortemente relacionada às condições concretas de infraestrutura das escolas (Brasil, 2023, p. 10).

A tentativa de impor a contrarreforma do ensino médio nos moldes do setor empresarial no Brasil tem revelado um dos princípios do materialismo histórico dialético quando Marx e Engles afirmam na Ideologia Alemão que não é a consciência que determina o ser social, mas sim o ser social que determina a consciência (Marx; Engels, 2009).

Assim como o projeto de reforma educacional de 1971, que inclusive tem muitas semelhanças com a lei 13.415 de 2017, como demonstra Cunha (2017) em “Ensino Médio: um atalho para o passado”, e que não teve sucesso por sua desconexão com a realidade material do país, a lei de 1971 de acordo Kuenzer (2001, p. 23) “[...] por inadequação conceitual e por falta de condições materiais, nunca chegou a se concretizar”. O mesmo pode ser observado a respeito da contrarreforma do ensino médio, ratificando o estudo de Cunha (2017).

Reproduzindo a lógica da reforma educacional de 1971 que precisou de um novo estudo e de adequação por meio do parecer MEC 76/75 (Keunzer, 2001), a contrarreforma do ensino médio de 2017 segue o mesmo rumo com a PL 5230/2023. Para o MEC de 2023

Parte do desafio da democratização e da garantia da qualidade da oferta do ensino médio está relacionada com a combinação de três finalidades que precisam ser articuladas: a preparação para o pleno exercício da cidadania, a formação para o mundo do trabalho e a consolidação das aprendizagens necessárias para o ingresso no ensino superior. Articular essas três expectativas legítimas das juventudes brasileiras impõe ao ensino médio a necessidade de construir uma oferta educativa com robusta infraestrutura física e pedagógica, condições de formação inicial e continuada e de carreira adequadas para os profissionais da educação, currículos organizados de modo a contemplar os interesses, singularidades, necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos estudantes e uma articulação consistente com a formação técnica e profissional que não precarize a formação geral básica. Essas são questões próprias da arquitetura institucional da oferta do ensino médio ainda não equalizadas no Brasil (Brasil, 2023, p.7-8).

E acrescenta:

Além desses elementos, o ensino médio é atravessado por um conjunto de contradições e questões de natureza não-educativa, mas que afetam as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem dos educandos. As desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, socioespaciais e de gênero que estruturam o tecido social brasileiro, as deficiências nas políticas de assistência social, saúde, cultura, esporte, lazer, emprego, renda e a fragilidade das estruturas institucionais, que suportam as políticas de juventude são algumas das variáveis que aprofundam a complexidade da oferta do ensino médio e impõem desafios adicionais a qualquer proposta de reforma educacional desta etapa (Brasil, 2023, p. 8).

Agora com a nova gestão do MEC, as reais condições dos problemas enfrentados pelos estudantes filhos e filhas da classe trabalhadora estão sendo, no mínimo, expostas no documento de proposta de reforma da contrarreforma, porque, na prática, sabemos que a luta de classes existe e que o poder hegemônico do capital tem negado historicamente uma formação humana ao trabalhador para além do mercado de trabalho.

Apesar da exposição dos reais problemas materiais e objetivos enfrentados pela educação pública brasileira e pelos filhos e filhas dos trabalhadores e da exposição dos resultados de pesquisas realizadas pelo MEC a respeito do “novo ensino médio”, o que até o momento se percebe são “melhorias” na contrarreforma e não uma revogação como de fato é reivindicado pelo movimento. Abaixo seguem algumas alterações que o PL 5230 de 2023 traz em sua proposta:

- No artigo 24, inciso I, altera a carga horária mínima para o ensino médio de 800 horas para 1.000 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, ainda no Art. 24, parágrafo primeiro, vincula o aumento progressivo da carga horária mínima para 1.400 horas aos prazos e metas do Plano Nacional de Educação de 2014;
- No artigo 35, parágrafo primeiro, retira as expressões estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, substitui por componentes curriculares, aumenta a carga horária mínima da formação geral básica que está de 1.800 horas para 2.400 horas e estabelece:

§ 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e **assegurar**á que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do caput deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:

I - língua portuguesa e suas literaturas;

II - língua inglesa;

III - língua espanhola;

IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;

V - educação física;

VI - matemática;

VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e

VIII - física, química e biologia (Brasil, 2023, grifos nossos).

- Ainda no Art. 35, são alterados o parágrafo 4º, que determinava a obrigatoriedade da língua inglesa, e define que “A organização por áreas de conhecimento não exclui componentes curriculares e implica o fortalecimento das relações entre eles e requer planejamento e execução

cooperativos dos professores” (Brasil, 2023); e o artigo que estabelecia o teto mínimo de 1800 para a formação geral passa a ter a seguinte redação: “Estudos e práticas relativos à cultura digital, ao pensamento computacional e às tecnologias da informação e da comunicação compõem a formação geral básica” (Brasil, 2023);

- Ainda no Art. 35, o parágrafo 7º ganha nova redação e substitui a expressão “**formação integral** do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação **nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**” (Brasil, 2023, grifos nossos) por “construção de projetos de vida, compreendidos numa perspectiva orientada pelo seu **desenvolvimento integral**, por sua **integração comunitária no território e por sua participação cidadã**” (Brasil, 2023, grifos nossos);
- Ainda no Art. 35, no parágrafo 8º, retira a perspectiva fechada, taxativa e impositiva da redação a respeito da organização das propostas pedagógicas, estabelecendo uma postura mais aberta e propositiva; acrescenta o parágrafo 9º, que determina que a formação geral será ofertada de forma presencial, e o parágrafo 10º, que trata da oferta da língua espanhola;
- No artigo 36, substitui a expressão *itinerário formativo* por *percursos de aprofundamento e integração de estudos*. Substitui arranjos curriculares por componentes curriculares e estabelece a oferta dos componentes curriculares de no mínimo três áreas do conhecimento. Mudou as nomenclaturas das áreas do conhecimento e retirou o termo aplicadas das ciências humanas e sociais que passava uma ideia tecnicista e utilitarista do currículo, passando as áreas a terem a seguinte redação:
 - I - linguagens, matemática e ciências da natureza;
 - II - linguagens, matemática e ciências humanas e sociais;
 - III - linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza;
 - IV - matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza;
- Ainda no Art. 36, no parágrafo 6º, que trata da formação técnica e profissional, no PL recebe o nome de educação profissional e tecnológica; ou seja, muda apenas o nome da formação, pois a perspectiva permanece a mesma com previsão de atuação das Parcerias Público Privadas na oferta desse “*itinerário formativo*”, que recebe o nome de *percursos de*

aprofundamento e integração de estudos, e permanece também a possibilidade de certificação intermediária de qualificação para o trabalho;

- Acrescentou no Art. 36 o parágrafo 20º, que trata do reconhecimento de aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, reafirmando o esvaziamento do conhecimento escolar, e a valorização do conhecimento tácito adquirido, inclusive, nos espaços do trabalho alienado, ratificando as discussões até aqui desenvolvidas.

São essas as principais alterações observadas no Projeto de Lei, que apenas faz algumas melhorias como o aumento da carga horária anual para 1000 horas, da carga horária da formação geral para 2.400 horas e retiram o termo aplicadas das ciências humanas e sociais.

A expressão “*assegurar*”, ao tratar dos componentes curriculares na formação geral, no parágrafo 2º do artigo 35, tem sido alvo de críticas dos movimentos sociais, que têm como reivindicação o uso do termo “obrigatório”. A mudança da expressão *itinerários formativos* não altera em nada o fato de o currículo permanecer fragmento por *percursos de aprofundamento e integração de estudos*, de fato a lógica e a essência da contrarreforma permanecerá a mesma caso o PL seja aprovado tal como está disponível hoje no site da câmara.

É certo que o PL 5230/2023, proposto pelo governo Lula provocado pelos movimentos sociais, não irá romper com a dualidade estrutural da educação, pois, como vimos, essa é consequência da divisão social do trabalho que, como foi tratado na primeira seção desta tese, é expressão da propriedade privada dos meios de produção; mas com certeza o PL é um avanço e uma luz no fim do túnel, posto que a lei 13.415, de 2017, foi imposta sem nenhum diálogo com a população, com os movimentos sociais, com os profissionais da educação e estudantes.

A abertura do diálogo com o novo governo Lula não resolve a dualidade estrutural e não irá revogar a contrarreforma do ensino médio, porém estabeleceu alguns avanços e abriu espaço para o contraditório e participação social; a luz no fim do túnel é a reabertura do processo democrático e garantia dos movimentos sociais serem, pelo menos, ouvidos, sem, contudo, colocar muitas expectativas em grandes mudanças, pois, como já foi posto, o governo Lula é resultado de uma grande aliança com a direita a fim de derrotar Bolsonaro nas urnas, e assim sendo, há setores no próprio governo do Partido dos Trabalhadores (PT) que estão lá justamente para garantir que os interesses da burguesia e do setor empresarial sejam garantidos, exemplo disso é o fato de Mendonça filho estar na relatoria do PL 5230/2023.

6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

*E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.*

*E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:*

*Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.*

- Vinícius e Moraes

Partimos do trabalho para entender a educação e, conseqüentemente, a contrarreforma do ensino médio de 2017, bem como do referencial teórico com base no materialismo histórico-dialético por entender que esse nos daria a base de compreensão da relação trabalho e capital; trabalho e educação, relações estas que também são de caráter metodológico.

O trabalho por um complexo fundante do ser social, é também uma categoria teórica e metodológica no arcabouço teórico marxiano e marxista, assim, buscar as mediações estabelecidas entre esse complexo social e as demais categorias sociais fundadas por ele nos permite ter uma visão crítica da educação e da contrarreforma imposta pelo governo Temer em 2016.

A partir da trajetória de análise da história do ser social e do trabalho, pudemos aprofundar em como a sociedade foi se complexificando com o desenvolvimento das técnicas

e principalmente com o surgimento da máquina e da primeira revolução industrial. O movimento histórico de desenvolvimento do ser social a partir da necessidade, do pôr teleológico humano, da objetivação da subjetividade humana e da fruição, nos conduziu pela compreensão das formas históricas de organização social desde o sistema escravista, feudal até o capitalismo de plataforma e da uberização do trabalho.

Com a separação entre trabalhador e os meios de produção e, conseqüentemente, do resultado de seu trabalho, pôde-se perceber que toda a sociedade reproduz essa forma histórica de organização do trabalho pautada na propriedade privada e no trabalho abstrato produtor de mercadorias, e que dessa forma todos os demais complexos sociais fundados pelo trabalho também reproduz essa dualidade e alienação.

O Estado, aqui compreendido em sua dimensão ampliada segundo as análises marxianas e gramscianas, é palco de disputas das classes antagônicas e resultado dessa divisão social do trabalho que tem na propriedade privada sua raiz, representando dessa forma os interesses da classe dominante que exerce sua hegemonia nos diversos setores da sociedade política e sociedade civil organizada, inclusive na educação, que é normatizada pelo Estado burguês.

Nesse cenário de disputa por hegemonia, de luta de classes, a contrarreforma do ensino médio foi aprovada em 2017 por meio da lei 13.415. Após a reestruturação do setor produtivo, resposta à crise estrutural do capital iniciada no final dos anos de 1960, todos os setores da sociedade passam a ser reformados para se adaptarem às novas formas de produção e reprodução do capital.

No Brasil, a reforma gerencial do aparelho do Estado é empreendida de forma sistematizada a partir dos anos de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Guiada pela ideologia neoliberal e orientações dos organismos internacionais, representantes dos interesses do capital, começa a ser implementada no país uma agenda de privatização dos setores públicos, dentre eles a educação, que de direito social, começa a ser vista como um serviço passivo de ser privatizado e mercadorizado, mesmo que de forma indireta por meio das Parcerias Público Privadas.

Vários mecanismos normativos são aprovados, facilitando essa agenda de privatização, e as parceiras público-privadas se tornam o carro chefe desse movimento. Várias instituições que se denominam sem fins lucrativos começam a atuar por meio dessas parcerias na formulação de políticas públicas de educação, como foi o caso da BNCC, que teve um protagonismo significativo do setor privado em sua elaboração, e da contrarreforma do ensino médio, demanda vinda do setor empresarial para formar a mercadoria força de trabalho adaptada ao modelo produtivo do capital pós reestruturação produtiva.

A mercadorização da educação se torna um fato e se dá das mais diversas formas, seja por meio de venda de livros didáticos, de apostilas, de consultorias de formação do professor, de parceria na elaboração dos currículos da escola, enfim, a educação vira um mercado lucrativo e disputado pelos grandes conglomerados empresariais. É neste contexto de crise estrutural do capital, de reestruturação produtiva e de mercadorização da educação que a contrarreforma educacional de 2017 é aprovada via Medida Provisória no governo de Michel Temer após o golpe parlamentar da presidenta Dilma Rousseff.

Condicional à BNCC, a contrarreforma educacional de 2017 visa uma formação fragmentada pelos chamados itinerários formativos e pela formação geral. De acordo com a lei 13.415 de 2017, o estudante cursará no máximo 1800 horas de formação geral conforme a BNCC e “poderá escolher” entre as cinco opções de itinerários formativos posto na lei, que serão organizados e ofertados pelos sistemas de ensino consoante a sua realidade local, ou seja, a “escolha” estará condicionada à oferta.

A construção da parte diversificada do currículo para o ensino médio segue as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio postas na Resolução número 3 de 21 de novembro de 2018 do Ministério Educação e a BNCC. Esses documentos são estruturados com bases em competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver durante seu processo formativo, que, por sua vez, são expressões do modelo de ser humano demandado pelo mercado de trabalho organizado sob a lógica do toyotismo e taylorismo/fordismo.

Essa nova racionalização do sistema produtivo tem trazido mais precarizações para o mundo do trabalho e para os trabalhadores. O desenvolvimento tecnológico tem contribuído significativamente para a precarização do trabalho e aumento do desemprego, pois os avanços na ciência e na tecnologia são voltados para a valorização do valor, para o aumento do capital. Na sociedade produtora de mercadorias, o desenvolvimento das técnicas não é para a emancipação humana, mas para a reprodução do capital.

Porém, na contramão desse entendimento, a ideologia neoliberal, por meio dos aparelhos privados de hegemonia e do aparelho do Estado, tem empreendido um movimento de (de)formação humana adaptada aos interesses do capital que mascara essa realidade. E a reforma curricular de 2017 é um exemplo desse movimento; o discurso sedutor da BNCC, da lei 13.415 de 2017 e da Resolução nº 3 de 2018, nega o fato de que as desigualdades sociais, os sérios problemas na educação pública, o desemprego e tantos outros problemas sociais são consequências do modo de produção capitalista pautado na compra e na venda de mercadorias.

O empreendedorismo, como ideologia neoliberal de salvação, é apresentado aos trabalhadores sob o disfarce do discurso de que cada um pode ser patrão, empresário de sucesso,

basta saber empreender, planejar seu projeto de vida; saber ser criativo diante das adversidades, das crises; quando na verdade, o disfarce oculta a verdadeira face da precarização do trabalhador, oculta as novas formas de exploração e extração do mais-valor mediadas pelas tecnologias. E de fato o que resta para o trabalhador na sociedade da era digital é o trabalho precarizado sem vínculo empregatício, o trabalho uberizado, no qual o patrão está escondido por trás do aplicativo, e a ilusão de ser patrão, empresário, se revela como sendo de fato um empregado de si mesmo, sem nenhuma segurança no trabalho dada pelo Estado, jogado à própria sorte (Antunes, 2020), educado para o desemprego.

Todo o marco legal que impôs o “novo ensino médio” foi desde sua origem fortemente combatido pelos estudantes, profissionais da educação, especialistas e movimentos sociais. Em 2016, mais de 1500 escolas foram ocupadas contra o pacote de contrarreformas do governo Temer, e agora, em 2023, os estudantes permanecem mobilizados e atuantes na luta contra esse “novo” modelo que deforma a educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Em março de 2023, centena de milhares de estudantes foram às ruas em todo o país pedir a revogação da lei 13.415 de 2017 e da BNCC. Fortalece no país o movimento revoga ensino médio.

Após sete anos de retrocessos na política educacional do país pós golpe parlamentar contra a presidenta Dilma em 2016 e eleição de Bolsonaro em 2018; em 2022 o voto popular elegeu pela terceira vez o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, depois de ter suas condenações anuladas na terceira instância.

Eleito com a promessa de revogar as políticas antipovo dos governos Temer e do Bolsonaro, o governo Lula apresentou ao congresso o Projeto de Lei 5320 no dia 26 de outubro de 2023, porém, o teor do PL é no sentido de melhorias da contrarreforma e não de revogação como de fato é a demanda dos estudantes, especialistas e movimentos sociais. A estrutura da organização curricular condicionada à BNCC permanece a mesma no PL 5320/2023 que está na câmara dos deputados para ser apreciado e votado em caráter de urgência de acordo com solicitação do governo amparada no Art. 64 da Constituição Federal.

Assim, o atual governo dá sinais de que manterá a perspectiva empresarial de organização do ensino médio alinhada aos interesses do capital de privatização da educação pública e (de)formação humana adaptada ao desemprego, tendo em vista que os processos de racionalização do capital pressupõem a substituição do ser humano por máquinas. O desenvolvimento tecnológico e científico no sistema do capital não é voltado para a sobrevivência humana, e sim para reprodução desse sistema pautado na propriedade privada dos meios de produção, e são esses os interesses que o Estado representa e reproduz em suas políticas públicas, como é o caso da lei 13.415 de 2017.

A característica vital humana de produzir a própria humanidade a partir de sua corporeidade é transformada em mercadoria, mercadoria essa produtora de mais-valor no sistema capitalista e ao mesmo tempo vista como um obstáculo na exploração desse mais-valor. Tal contradição tem sido a origem das crises do capital e do desemprego estrutural, bem como das demandas por reestruturação no modo de ser e existir, e de uma formação humana voltada para o desemprego com o nome bonito de educação para o empreendedorismo.

Finalizamos esta tese com a epígrafe de Vinícius de Mores a respeito da tomada de consciência para si do operário em construção. A emancipação humana na sociedade capitalista é um horizonte distante e para alguns até impossível, contudo, é uma possibilidade real, pois, como demonstrou Karl Marx (1818-1883) em sua obra, a história é feita pelos homens, o trabalho concreto é uma condição eterna que humaniza o homem e funda o ser social, e sua forma histórica alienada/abstrata é transitória e superável.

Desse modo, a luta de classes, uma realidade material na sociedade socialmente dividida, é uma, importante e fundamental, arma da classe trabalhadora contra o sistema do capital. As ocupações de 2016 contra a MP 746/2016 e o movimento revoga ensino médio de 2023 são expressões dessa luta e demonstra que a hegemonia do capital não é absoluta e que, mesmo diante da repressão, o trabalhador sabe de seu poder e sabe dizer não.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022
<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Acesso em 10.11.2023 às 17:43.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Caio e FREITAS, Joana Alice Ribeiro de. ‘Alegria’? A Uberização do Trabalho e a Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. *In: Saúde do trabalhador em tempos de desconstrução: caminhos de luta e resistência*. Luiz Carlos Fadel de Vasconcellos [et al.]. (Organizadores). – Rio de Janeiro: Cebes, 2021.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em:
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf . Acesso em 13.11.2023 às 17:32.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Albani de. **Mercadoria força de trabalho: apontamentos sobre o consumo do tempo de vida pelo capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

BLACK, Dani. **Trono do Estudar**. Disponível em <https://www.letras.mus.br/dani-black/o-trono-do-estudar/> . Acesso em 12.08.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **PCN + ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Projeto de Lei 5230 26 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasil. 2023, disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023 , acesso em 19.11.2023 às 21:00.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 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. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 5230, de 26 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Câmara dos Deputados, Brasília, 20 out. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598> . Acesso em: 08 jan. 2023.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília. 1997.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora.** Revista Aurora, v. 4, n. 6, agosto 2010.

CÊA, Geórgia. **Parcerias Público-privadas e Hipertrofia do Mercado na Educação. Germinal: marxismo e educação em debate,** Salvador, v.13, n.1, p.30-47, abr. 2021.

CÊA, Geórgia. **Parcerias Público-privadas e Hipertrofia do Mercado na Educação.** In Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v.13, n.1, p.30-47, abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Neoliberalismo Gera Ódio e Violência.** Disponível em: <https://tutameia.jor.br/chaui-neoliberalismo-gera-odio-e-violencia/>, acesso em: 21 jan. 2023.

CASTRO, Matheus Rufino. GAWRYSZEWSKI, Bruno. DIAS, Catarina Azevedo. A Ideologia do Empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio Brasileiro. In: **Revista Trabalho Necessário.** V. 20, nº42, p.01-25. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53456>, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho Para o Passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação.** 9ª ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CUNHA, L. A. **Ensino Médio: Atalho Para o Passado**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **24ª Reunião Anual da ANPEd**, Minas Gerais, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direta, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das Relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. ed.-São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GLOBO. Reportagem: Michel Temer faz seu primeiro discurso: "Não fale em crise, trabalhe. **Globo Notícias**. Disponível em : <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/05/michel-temer-faz-seu-primeiro-discurso-e-ministros-tomam-posse.html>. Acesso em 10.08.2023 às 14:41.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de C. N. Coutinho. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. Cadernos do Cárcere. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 241-282, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: características e alternativas. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil**. São Paulo. Martin Claret, 2009.

KANT, Immanuel. **Para a paz perpétua**. Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz. Ensaios sobre paz e conflitos. Vol. 5. Galiza. 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. **O Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. 2. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Trad. Nweton Ramos Oliveira. 5º ed. São Paulo: Autores associados, 1991.

MARTINS, Érika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo : Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo. Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo. Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital (livro III, 2º tomo)**. São Paulo: Abril, 1983.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política: livro I: o processo de produção do Capital**. Tradução Rubens Enderle. – 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTES, Rocío. O laço de Paulo Guedes com os ‘Chicago boys’ do Chile de Pinochet. Por Rocío Montes. **El País**, 31 de outubro de 2018. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/30/politica/1540925012_110097.html . Acesso em 14.08.2023 às 16:12.

MORAES, Vinícius. **O Operário em Construção**. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao> . Acesso em 10.08.2023 às 19:43.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de Novo Tipo**. Texto apresentado no GT05 - Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da Anped de 2004. **Anais...** Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo> . Acesso em: 15.08.2023 às 20:40.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de. **Superpopulação relativa e “nova questão social”: um convite às categorias marxianas**. Revista Katálysis. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 276- 283, jul./dez. 2010.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. Reunião Anual da ANPED, v. 23, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF> acesso em: 07.04.2019 às 14:15.

PINTO, Augusto Geraldo. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POCHMANN, Marcio. Estado e Capitalismo no Brasil: A Inflexão Atual no Padrão das Políticas Públicas do Ciclo Político da Nova República. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Penguin. Companhia das Letras, Epub. São Paulo, 2011.

SANTOS, Geisa Ferreira. **A contrarreforma do ensino médio no contexto do Estado brasileira neoliberal**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEDUC-AL. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio Alagoas (PLIAL)**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAL.pdf/view> . Acesso em 14.11.2013 às 17:55.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Educação, Escola e Formação - Caminhos para Formação Humana**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos Pela Educação**. São Paulo: Todos pela Educação. 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2007**. São Paulo: Todos pela Educação. 2007.

UFAL. A BNCC e o novo Ensino Médio: desafios na/para a sua implementação em Alagoas. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=odywZwt7mJQ>. Acesso em 12.08.2023 às 11:48.

VANGELISTA, Anderson Pereira; MELO, Lúcia de Fátima. **A lógica empresarial chega à escola: atuação de institutos do terceiro setor no ensino médio em tempo integral do Acre**. Debates em Educação, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14987, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14987. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/e14987>. Acesso em: 14.11.2023 às 17:32.