



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

GEISA FERREIRA DOS SANTOS

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ESTADO
BRASILEIRO NEOLIBERAL**

Maceió / AL

2019

GEISA FERREIRA DOS SANTOS

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ESTADO
BRASILEIRO NEOLIBERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador(a): Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes.

Maceió / AL

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

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

S237c Santos, Geisa Ferreira dos.
A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal /
Geisa Ferreira dos Santos. – 2019.
114 f.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 107-114.

1. Trabalho e educação. 2. Neoliberalismo e educação. 3. Reforma de ensino. I.
Título.

CDU: 37.014.3



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

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ESTADO
BRASILEIRO NEOLIBERAL

GEISA FERREIRA DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado 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 2019.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ELIONE MARIA NOGUEIRA DIOGENES (UFAL)
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE)
Examinador(a) Externo(a)

Dedico à classe trabalhadora que, historicamente, lutou e luta por uma sociedade mais justa, igual e humana.

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 luz durante essa minha trajetória.

Ao Gilmar, pela cumplicidade, presença, compreensão nos momentos de ausências e pelas conquistas que tivemos e as que ainda vamos ter JUNTOS;

À razão de toda minha força, meu filho Marcos;

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

À minha mãe, Alveci;

À Irmã Maria de Fátima;

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

À professora Inalda Maria dos Santos por ter aceito o convite para fazer parte da banca de avaliação deste trabalho e pelas contribuições dadas durante a pesquisa nas aulas da disciplina de educação brasileira;

À professora Lia Machado Fiuza Fialho pela disponibilidade para compor a banca de avaliação deste trabalho e pelas contribuições dadas, muito obrigada!

À professora Sandra Regina Paz minha gratidão pela disponibilidade nos vários momentos em que a procurei para tirar dúvidas, desabafar e pedir orientação;

À professora Geórgia Cêa, um exemplo de ser humano e intelectual.

Ao Professor Ciro pelo incentivo/apoio nos estudos e grande contribuição durante o processo de seleção do mestrado;

Ao professor Walter Matias pela disponibilidade e amizade, o senhor é 10!

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

Às filhas de quatro patas Nina e Lorys.

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

Perguntas de um Operário Letrado

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilónia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?
Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias
Quantas perguntas

Bertolt Brecht

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar os pressupostos políticos e econômicos da contrarreforma do ensino médio do ano de 2017, no que refere à formação do trabalhador, relacionando-a com os princípios e fundamentos do modelo de acumulação flexível do capital no que baseiam a formação do trabalhador. Tivemos como questões norteadoras da pesquisa: (1) Qual a relação estabelecida entre trabalho e educação na sociedade capitalista? (2) Quais as reformas educacionais referentes à formação do trabalhador nos anos de 1990 e o papel do Estado nesse cenário neoliberal? (3) Qual conjuntura política, social e econômica que ocorreu a reforma do ensino médio no ano de 2017? (4) Quais são as relações estabelecidas entre a contrarreforma do ensino médio de 2017 e o modelo de acumulação flexível do capital tendo em vista a formação do trabalhador? Para a realização da pesquisa foi utilizado o método materialista histórico dialético (MARX, 1818 - 1883). Tratou-se de uma pesquisa documental na qual foram analisados obras e documentos que se constituíram nas seguintes fontes: Lei 13.415 de 2017, resolução nº 3 de 2018/MEC e trabalhos publicados recentemente que versam sobre a contrarreforma de 2017 (artigos, dissertações, teses e livros). O materialismo histórico dialético permitiu uma análise da estrutura e da dinâmica das categorias: trabalho e educação, reforma educacional, Estado e neoliberalismo, bem como compreender as relações estabelecidas entre si, as determinações, as contradições e as transformações sociais. Tivemos como referência teórica: Marx (2008; 1998; 2017), Saviani (2008), Frigotto (2006), Kuenzer (1997) e Diógenes (2013). Os resultados parciais podem assim ser definidos: a contrarreforma do ensino médio de 2017 visa uma adaptação do trabalhador ao modelo de acumulação flexível do capital, para isso, limitará ainda mais a formação dos sujeitos dependentes do sistema público de ensino, impondo uma redução no currículo através dos chamados itinerários formativos, focados em uma formação fragmentada, com base no comportamento esperado para trabalhadores através de competências, habilidades e flexibilização.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Contrarreforma; Estado; Neoliberalismo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the political and economic assumptions of the high school counter-reform of 2017, with regard to worker training, relating it to the principles and foundations of the flexible capital accumulation model on which training is based. of the worker. We had as research guiding questions: (1) What is the relationship established between work and education in capitalist society? (2) What are the educational reforms regarding worker training in the 1990s and the role of the state in this neoliberal scenario? (3) What political, social and economic conjuncture did the high school reform take place in 2017? (4) What are the relationships established between the 2017 high school counter-reform and the flexible capital accumulation model for worker training? For the accomplishment of the research the dialectical historical materialist method was used (MARX, 1818-1883). It was a documentary research in which works and documents that were constituted from the following sources were analyzed: Law 13.415 of 2017, Resolution No. 3 of 2018 / MEC and recently published works that deal with the counter-reform of 2017 (articles, dissertations, theses and books). The dialectical historical materialism allowed for an analysis of the structure and dynamics of the categories: work and education, educational reform, state and neoliberalism, as well as to understand the relations established among themselves, the determinations, the contradictions and the social transformations. We had as theoretical reference: Marx (2004; 1998; 2017), Saviani (2008), Frigotto (2006), Kuenzer (1997), Diogenes (2013). Partial outcomes can thus be defined: the 2017 high school counter-reform aims at adapting the worker to the flexible capital accumulation model, thereby further limiting the training of subjects dependent on the public education system by imposing a reduction in the curriculum through of the so-called training itineraries, focused on a fragmented formation, based on the expected behavior for workers through skills, abilities and flexibility.

Keywords: Work; Education; Counter-reform; State; Neoliberalism.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Foto da página inicial do site sobre o “Novo Ensino Médio”	77
Figura 2	Foto do site do “Novo Ensino médio”	61

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Movimentos da pesquisa em torno do objeto de estudo	15
1.2 Estrutura da dissertação	24
2. SOBRE O PERCURSO SUBJETIVO E METODOLÓGICO	26
2.1 De onde partimos?	26
2.2 Da orientação metodológica	28
2.3 Do caminho percorrido	30
3. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITAL	35
3.1 O trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana	36
3.2 A educação como complexo secundário e sua relação de autonomia com o trabalho	41
3.3 O trabalho abstrato e a formação do discente do ensino médio	45
4. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: Contexto político e econômico	54
4.1 Os anos de 1990 e as mudanças na organização e divisão do trabalho	54
4.2 O Estado de Bem-Estar Social e o neoliberal no Brasil.....	63
4.3 A trajetória da reforma educacional de 1996 e sua relação com o capital internacionalizado	71
5. A CONTRARREFORMA E OS LIMITES POSTOS PELO CAPITAL: o conhecimento em doses homeopáticas.....	78
5.1 Os reformadores	79
5.2 O esvaziamento do currículo e o limite de acesso ao conhecimento imposto à classe trabalhadora.....	89
5.3 O ensino médio para além do mercado	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	107

1. INTRODUÇÃO

A presente sociedade, produzida por um sistema sócio-político-econômico- capitalista que se fortaleceu por meio da propriedade privada e com base no liberalismo econômico¹, traduz as contradições da educação no capitalismo², em especial, por se tratar de um complexo social responsável pela formação da classe trabalhada e da classe dominante (PONCE, 2000), afinal, para manter tal sistema, precisam-se de pessoas que trabalham e exerçam as mais variáveis atividades. Para o desempenho de muitas dessas atividades laborais, necessita-se apenas de um trabalhador adaptado a funções de execução e pragmatismo, com conhecimentos mínimos necessários que o permita reproduzir as atribuições lhes conferidas a fim de manter as engrenagens do capital funcionando.

Com base neste entendimento, a presente discussão tem como objetivo analisar os pressupostos políticos e econômicos da contrarreforma do ensino médio de 2017, no que refere à formação do trabalhador, relacionando-a com os princípios e fundamentos do modelo de acumulação flexível do capital no que baseiam a formação do trabalhador.

Escolhemos como recorte temporal para analisar a contrarreforma de 2017 o período de reformas que iniciou nos anos de 1990 e que tem relação direta como as reformas de 2016 e 2017, anos de aprovação da contrarreforma do ensino médio. Para isso fizemos um movimento de busca pelas determinações econômicas e políticas que nos conduziram à compreensão do papel do Estado, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho depois da

¹ A teoria do liberalismo econômico surgiu no contexto do fim do mercantilismo, período em que era necessário estabelecer novos paradigmas, já que o capitalismo estava se firmando cada vez mais. A ideia central do liberalismo econômico é a defesa da emancipação da economia de qualquer dogma externo a ela mesma, ou seja, a eliminação de interferências provenientes de qualquer meio na economia. Tal teoria surgiu no final do século XVIII, tendo em François Quesnay um dos seus principais teóricos. Quesnay afirmava que a verdadeira atividade produtiva estava inserida na agricultura. Outro pensador que contribuiu para o desenvolvimento da teoria do liberalismo econômico foi Vincent de Gournay, o qual dizia que as atividades comerciais e industriais deveriam usufruir de liberdade, para assim se desenvolverem e alcançarem a acumulação de capitais. No entanto, o principal teórico e pai da teoria do liberalismo econômico foi Adam Smith. O economista escocês confrontou as ideias de Quesnay e Gournay, afirmando em seu livro “A Riqueza das Nações” as principais ideias do liberalismo econômico: a prosperidade econômica e a acumulação de riquezas não são concebidas através da atividade rural e nem comercial, mas sim através do trabalho livre, sem nenhum agente regulador ou interventor. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/liberalismo-economico.htm> acesso em: 19.10.2019 às 10:13.

² A concepção dominante da educação tem duas dimensões: ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento do bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como ferramenta que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escola parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam. De maneira complementar, contudo ela é liberal pelo lugar que ocupa no mercado. (LAVAL, 2019, p. 17).

reestruturação produtiva e das relações estabelecidas entre a educação e o trabalho neste período.

Os anos de 1990 foram anos de grandes mudanças na educação brasileira. Tivemos como principal ação a aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), em 1996, após oito anos de tramitação no congresso. A LDB de 1996 foi resultado de um longo período de debate e expressivo movimento de participação coletiva, a mesma já sofreu mais de trinta e nove modificações, entre elas a contrarreforma de 2017 (SAVIANI, 2016).

A reforma do Estado em 1995, a aprovação e histórico da LDB em 1996 são marcos que trazem juntos a si importantes elementos para a compreensão das mudanças e retrocessos ocorridos em 2017, ano de aprovação da contrarreforma, por isso a escolha deste recorte temporal.

Vale salientar que a busca pela compreensão de quais perspectivas norteiam a formação dos trabalhadores nos fez partir dos seguintes problemas de pesquisa: (1) qual a relação estabelecida entre trabalho e educação na sociedade capitalista?; (2) quais as reformas educacionais referentes à formação do trabalhador nos anos de 1990 e o papel do Estado nesse cenário neoliberal?; (3) qual conjuntura política, social e econômica na qual ocorreu a reforma do ensino médio no ano de 2017?; e (4) quais são as relações estabelecidas entre a contrarreforma do ensino médio de 2017 e o modelo de acumulação flexível do capital tendo em vista a formação do trabalhador.

Ademais, dialogando com as questões norteadoras da investigação, tivemos como objetivos específicos: (1) compreender a relação trabalho e educação no capitalismo; (2) identificar e compreender as reformas educacional e de Estado que ocorreram durante os anos de 1990 no Brasil; (3) analisar os documentos que compõem parte do marco legal da contrarreforma nos aspectos que versam sobre a formação do trabalhador; e (4) identificar os pressupostos econômicos e políticos que determinaram tais reformas.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, analisamos, além do referencial teórico apresentado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pela resolução MEC/CNE/CEB nº 3 de 2018 e a lei 13.415 de 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), aprovando a contrarreforma do ensino médio. Partimos do pressuposto de que tal reforma teve como principal objetivo atender as demandas

econômicas do mercado, sendo assim, a mesma visa uma adaptação do trabalhador ao modelo de acumulação flexível do capital. Para tanto, limitará ainda mais a formação dos sujeitos dependentes do sistema público de ensino, impondo uma redução no currículo através dos chamados itinerários formativos, focados em uma formação fragmentada, com base no comportamento esperado para trabalhadores através de competências, habilidades e flexibilização.

O estudo do objeto em análise é de grande relevância para a compreensão crítica da contrarreforma que é bastante recente, apenas dois anos, mas que desde sua aprovação vem demonstrando a face autoritária, mercantilista, econômica e reducionista do neoliberalismo como ideologia da atual fase do capital que limita e condiciona a formação do trabalhador aos moldes da acumulação flexível caracterizada pela flexibilização, precarização das condições de trabalho, desemprego, privatização e ataque aos direitos sociais (TITTONI; ANDREAZZA; SPOHR, 2009).

Assim sendo, desvendar os reais interesses por trás da contrarreforma, permite-nos lutar de maneira consciente e crítica no sentido contra hegemônico por uma educação que ultrapasse os limites do capital e nos conduza a uma formação humana, e não mercadológica.

Na seção seguinte, dissertaremos sobre os movimentos em torno do objeto que nos permitiram uma aproximação e desvelamentos importante a respeito dos rumos da pesquisa, desde a compreensão do processo histórico de organização social no capitalismo ao movimento do complexo categorial que compõe o objeto (relações e determinações entre si), bem como ao ensino médio, etapa final da educação básica, que possui características diferentes das demais etapas por se tratar de uma momento de transição na vida dos jovens que podem entrar no mercado de trabalho ou prosseguir com os estudos no ensino superior.

1.1 Movimentos da pesquisa em torno do objeto de estudo

O processo histórico do sistema capitalista foi considerado para a compreensão de como se deu a formação dos trabalhadores nos diversos modo de produção da vida em sociedade. Assim, com a finalidade de entender qual o perfil de trabalhador é demandado pela reforma do ensino médio de 2017, buscamos a compreensão de como era tratada a formação

do trabalhador nos modelos de produção da vida em sociedade que se engendraram até o presente momento.

Para tanto, realizamos uma revisão de literatura com pesquisas que tinham como objeto a reforma educacional no Brasil, em especial, pesquisas sobre o ensino médio. Essas pesquisas (KUENZER, 2017; FRIGOTTO; MOTA, 2017; FERRETI ;SILVA, 2017; SOUSA, 2008) nos conduziram ao estudo e compreensão da relação entre o trabalho e educação, dois complexos basilares para o início da pesquisa, nesse sentido, fizemos um estudo dessa relação para a compreensão das reformas realizadas até hoje na educação.

Saviani (1994), Ponce (2000), Lessa e Tonet (2011), Marx (1983, 2008, 2017), foram fundamentais para a compreensão crítica desta realidade, pois foi possível entender, através destes autores, o complexo categorial que constitui o todo da sociedade capitalista para então entender a educação. Descobrimos que anteriormente ao modo de produção capitalista não era exigido que a classe trabalhadora frequentasse nenhuma instituição de ensino e nem era interesse da classe dominante, afinal o trabalho em si já era a escola, uma vez que, a “educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho. O povo se educava no próprio processo de trabalho” (SAVIANI 1994, s/p). Era o aprender fazendo. “Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a”, (SAVIANI 1994, s/p). Esses períodos anteriores ao capitalismo se caracterizaram pelos modos de produção: comunismo primitivo, sistema escravista e sistema feudal (PONCE, 2000).

Com o desenvolvimento do capital, das técnicas, do aumento da produção e da acumulação se fazendo cada vez mais necessário, começa-se a pensar em quais seriam as maneiras de suprir a necessidade de aumentar o capital e manter, ao mesmo tempo, a estrutura basilar, ancorada na propriedade privada, que sustenta a sociedade capitalista (PONCE, 2000). Diante dessa realidade materialmente posta, os teóricos da economia perceberam que a instrução escolar estava ligada ao crescimento e desenvolvimento de uma sociedade mais avançada. Entre eles, Adam Smith (1996), que ao analisar como se originava a riqueza de uma nação, percebeu que a riqueza produzida estava relacionada com a divisão do trabalho, e que o trabalhador precisaria de uma formação mínima para atender a essa divisão.

Smith (1996) tomou essa divisão do trabalho como algo da natureza do homem e como benéfica para o desenvolvimento da riqueza das nações. Pautada em um individualismo e na concorrência, ele acreditava que se cada sujeito individualmente buscasse seu

desenvolvimento e enriquecimento, conseqüentemente toda a sociedade sairia beneficiada, pois a mão invisível do mercado iria regular naturalmente as relações humanas. Foi assim que esse autor se tornou conhecido como o pai do liberalismo econômico.

Em Marx (2010), esse entendimento a respeito da divisão social do trabalho ultrapassa a superficialidade de uma simples determinação natural, como afirmava Smith (1196), e passa a ser entendida como uma determinação social e exigência de um modelo de produção.

As análises de Marx (1818; 1883) foram profundas no que diz respeito às classes sociais e ao fortalecimento da burguesia. A categoria trabalho aparece em suas obras como algo fundante da ordem existente, e que, para haver mudanças na atual estrutura social o trabalho, deverá assumir uma nova perspectiva de organização social.

A categoria mercadoria foi um outro elemento basilar nas análises de Marx (2017) para a compreensão da estrutura do capital, pois para manter a sistema capitalista é necessária a produção de mercadorias. Em suas palavras:

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. A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2017, p. 113).

Sendo a mercadoria a expressão material da riqueza das sociedades e elemento fundamental no capital, o motor do capitalismo gira sempre no sentido de transformar tudo que for possível em mercadorias para entrar na lógica de regulação no mercado, inclusive a força de trabalho. Marx (2008, p. 24) afirma que “a procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria”, ou seja, no capitalismo, o homem, como qualquer outra mercadoria, precisa manter o padrão para ser aceito no mercado de trabalho, e um dos mecanismo que o capital utiliza para controlar esse padrão é a partir do sistema de ensino. Marx (2008, p. 24) conclui que “o trabalhador se tornou uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar a um homem que se interesse por ele. E a procura de que depende a vida do trabalhador, depende do capricho do rico e do capitalista”.

A mercadoria humana precisa atender as necessidades do modelo de produção atual, precisa de competências e habilidades que contribuam para desenvolvimento econômico e não necessariamente o social (DUARTE, 2001). Dessa forma, o preço pago por essa mercadoria é medido através de sua “qualificação profissional”. Resumindo, teoricamente, quanto mais certificados e comprovação de escolarização, mais cara será a mão de obra e mais fácil será conseguir um capitalista interessado em comprar sua força de trabalho. Como diz Marx (2004, p. 25) “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de efetivar sua atividade”, ou seja, é preciso atender às regras do mercado para poder se inserir nele.

É nesse contexto de produção de mão de obra “qualificada”, ou mercadoria humana qualificada, que acreditamos está ancorado o principal fator que determinou a reforma do ensino médio de 2017, apesar do discurso ideológico que acompanha a contrarreforma tentar convencer de que o real motivo é a busca por uma educação que atenda aos anseios dos jovens, que acham que o modelo até então vigente não era/é atrativo.

O ensino médio é a etapa na qual a dualidade da educação se expressa de maneira mais evidente, ostensiva: existem escolas de ensino médio preparatórias para nível superior, normalmente as privadas destinadas majoritariamente à formação da classe dominante - que pode pagar -, e existem escolas de ensino médio preparatórias para o mercado de trabalho, que, na grande maioria, são as públicas, destinadas à classe trabalhadora que depende do sistema público de ensino.

Na sociedade capitalista, bem como nas sociedades que a antecedeu (escravista e feudal), o trabalho foi e é socialmente dividido e, conseqüentemente, toda a sociedade e complexos que a compõe também assumem esse status de divisão. A divisão do trabalho é uma categoria que aparece em Smith e Marx, como vimos acima, sendo assim, é de extrema importância essa compreensão da divisão do trabalho para a análise da reforma do ensino médio de 2017. Por entender que o trabalho é a categoria fundante do ser social, e que essa ação característica do gênero humano no sistema capitalista assume um status de mercadoria, cabe então compreender como tal mercadoria é forjada nesse sistema.

Para isso, buscamos então compreender como as reformas que marcaram o Estado desde os anos de 1990 estão relacionadas com a organização do trabalho no capitalismo e como, principalmente, as políticas educacionais são determinadas por tal organização. Assim

sendo, foi feito um estudo das mudanças no mundo do trabalho, do Estado de Bem-Estar Social e do Neoliberalismo como ideologia da fase atual do capitalismo, para então entender a contrarreforma 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).

O termo reforma, apesar das críticas, é um elemento que remete a mudanças, transformações. Sentidos bem diferentes da natureza da contrarreforma de 2017, que representa um atraso para a educação secundária brasileira, um retorno ao modelo dos anos de 1971, período militar, no qual a educação técnica era compulsória e limitava a formação dos jovens a um ensino voltando para o tecnicismo, algo muito semelhante com a política imposta pelo governo Temer (2016-2018) para o ensino médio.

Ao analisarmos o Art. 4, parágrafo 3º da lei 5.692 de 1971, que determinou que “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”, e o Art. 6º da mesma lei que deixa a brecha pra a parceria público privado quando anuncia que “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas”, percebemos as semelhanças entre a proposta de ensino secundário na ditadura e a proposta para o ensino secundário do governo de Michel Temos. Isso porque, coincidentemente, também no Art. 4 da lei 13.415 de 2017 está previsto que “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”, bem como a possibilidade das parcerias público privado no mesmo artigo - parágrafo 8º - quando prevê que “a oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições”.

Estas semelhanças no texto legal e na proposta de uma formação fragmentada voltada para o mercado demonstram o sentido atribuído por nós ao optarmos pelo termo contrarreforma, os exemplos acima são apenas um rol exemplificativo, pois os retrocessos não

se esgotam apenas nestes exemplos. Ravitch (2013) ao analisar a reforma educacional dos Estados Unidos afirma que

‘Reforma’ realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra ‘reforma’ porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de ‘reforma’ é na verdade um movimento de ‘reforma empresarial’, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos *hedge* de Wall Street, empreendedores e o Departamento de educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores (RAVITCH, 2013, p. 19, grifos da autora).

Apesar do objeto de análise da autora ser a reforma empresarial da educação nos EUA, as observações que a mesma faz em relação aos sentidos e estratégias dos reformadores em usar o termo reforma, por este ter um significado positivo no universo da política, aplicam-se também ao caso da contrarreforma no Brasil, isso porque esse movimento “reformista” é mundial e os reformadores são os mesmos citados pela autora. Em outras palavras, tanto no Brasil como nos EUA, e demais países, principalmente os países periféricos onde atuam o BM e similares, os reformadores atuam de maneira homogeneizadora e global.

Essa agenda global reformista/contrarreformista inicia nos Estados desenvolvidos após sinais de falência do modelo de produção fordista e do Estado de Bem-Estar Social, em especial nos EUA, e segue para os países periféricos e subdesenvolvidos que historicamente sofreram e sofrem com o imperialismo dos países centrais da economia mundial. A solução encontrada pelos países centrais do capitalismo internacionalizado para sair da crise que eles atribuíram ao Estado de Bem-Estar Social, foi imposta a todos os demais países que por ocuparem um lugar de subalternidade na periferia do capital internacional são obrigados a se submeterem a tal política, como é o caso do Brasil.

O Estado de Bem-Estar Social foi resultado de uma série de acontecimentos históricos que marcaram o início do século XX. John Maynard Keynes (1883-1946) foi o percussor das ideias do Estado de Bem-Estar Social, de tal maneira que Keynesianismo ficou conhecido como um conjunto de ideias econômicas que se opõem ao liberalismo econômico, porém, o

Estado de Bem-Estar Social não foi exatamente uma oposição ao liberalismo, pelo contrário, para Orso (2007), referindo-se a Keynes (1988):

Ainda que tenha aberto o caminho para o crescimento do Estado a contragosto, não defendia o socialismo, nem a construção de um Estado de Bem-Estar Social. Acreditava que o velho princípio do individualismo continuava a valer. Pois, “purgado de seus defeitos e abusos, é a melhor salvaguarda da liberdade pessoal” (idem, p.249). Ou seja, as medidas defendidas por Keynes não visavam destruir o capitalismo. Pelo contrário, visavam evitar sua destruição. (ORSO, 2007, p. 169).

Ou seja, histórica e dialeticamente o capitalismo vai se metamorfoseando para se manter hegemônico, porém, as mudanças que ora servem para salvá-lo, são as mesmas que posteriormente geram suas crises. São essas contradições capitalistas que justificam a crise no mundo e no Brasil.

Marx (2017) afirma que o capitalismo não sobrevive sem a existência das crises, pois esse sistema econômico tem suas raízes na divisão social do trabalho e com isso tem origem a propriedade privada que, conseqüentemente, gera uma sociedade dividida em duas classes fundamentais, a proprietária dos meios de produção e a que não possui nada além de sua força de trabalho. Logo, essa característica fundante da sociedade dividida em classes gera inúmeras contradições.

Mészáros (2002), ao analisar a ordem da reprodução sociometabólica do capital, afirma que existem três microcosmos fundamentais para o sistema do capital, a saber: a relação produção e controle, a relação produção e consumo e a relação produção e circulação. O autor afirma que devido à divisão social do trabalho, vão existir falhas e crises entre esses microcosmos, pois eles não funcionam em harmonia, em unidade, sendo assim, há um defeito estrutural nestas relações.

Existem três defeitos estruturais que contribuem para a existências das crises, pois a classe trabalhadora, produtora de mercadorias, encontra dificuldades/limites em relação a esses microcosmos que, para Mészáros (2011), é incontrolável, pois o “defeito estrutural do controle profundamente enraizado está localizado na ausência de unidade” (MÉSZÁROS, 2011, p.105). Para o autor qualquer tentativa de criar algum tipo de unidade às estruturas sociais reprodutivas internamente fragmentadas tende a ser problemáticas e temporárias, devido ao fato de que a ausência desta unidade “se manifesta em conflitos fundamentais de interesse entre as forças sociais hegemônicas alternativas” (MÉSZÁROS, 2011, p.106). É

nesse movimento entre produção, circulação, consumo e controle que está ancorado a origem das crises no capital.

O Estado, para Mészáros (2011), atua como estrutura totalizadora de comando político do capital que busca intervir nessas crises ora de maneira mais autoritária, austera cortando direitos sociais, ora com perfil mais democrático e intervencionista no sentido de garantir o poder de consumo dos trabalhadores através de políticas de redistribuição de renda e criação de direitos sociais, como foi o caso do Estado de Bem-Estar Social, bem como o controle ideológico. Para ele, o “Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar [...] a falta de unidade em todos os três aspectos relacionados aos microcosmos” (MÉSZÁROS, 2011, p. 105). Neste caso, produção vs controle; produção vs consumo e produção vs circulação.

É nesse cenário de crise estrutural do capital que emerge a contrarreforma do ensino médio de 2017, trazendo no seu movimento de origem e aprovação aspectos importantes do caráter autoritário e interventor do estado neoliberal, que como vimos atua na tentativa de manter o controle e dominação do capital, como bem demonstrou Mészáros (2011).

Adotaremos os termos Estado Burguês e Estado neoliberal como sinônimos partindo do entendimento de Mészáros (2011) demonstrado acima, e do pressuposto de que este Estado atua sob o comando de uma classe que controla os meios de produção e consequentemente o poder coercitivo e ideológico do Estado que é a burguesia/capitalistas.

Buscamos então compreender, através de parte do marco legal da reforma (RESOLUÇÃO/MEC N°3/2018; LEI 13.415/2017) e do referencial teórico analisado, quais são as relações estabelecidas entre a contrarreforma do ensino médio e as exigências da acumulação flexível do capital para a formação do trabalhador. Para isso, fizemos uma análise de quem são os reformadores, quais os interesses de classe que permeiam a necessidade de uma contrarreforma nos moldes em que se deu e quais as características da formação que se pretende com a limitação do currículo por itinerários formativos e carga horária máxima para a Base Nacional Comum (BNCC). Isto posto, após a aproximação ao objeto, elegemos as seguintes subcategorias de análise para compreensão do perfil do trabalhador que se pretende formar com a contrarreforma: competências, habilidades e flexibilização.

Os reformadores de 2017 (Banco Mundial, setor empresarial, e demais representantes do capital) vendem a ideia de que essa reforma produzirá efeitos positivos para a vida do trabalhador que se qualificará e terá maiores oportunidades no mercado de trabalho. Dizem que o aluno poderá escolher em qual área seguirá, porém, essa escolha estará condicionada à disponibilidade de vagas nos sistemas de acordo com o texto da lei, como veremos no decorrer desta dissertação.

Buscamos analisar essas contradições entre o que é posto ideologicamente como mecanismo de convencimento e o que é posto materialmente para a formação do trabalhador. Afinal, a educação, assim como o trabalho, assumem essa característica de divisão social quando é proposta por um Estado burguês que representa apenas as demandas do mercado (SOUSA, 2014), no qual o que está em jogo não é a formação humana dos sujeitos, mas sua formação laboral, a formação determinada pelas demandas econômicas e políticas, para manutenção do *status quo* capitalista.

No cenário capitalista de produção a educação é mercantilizada, passando a ser demandada e explorada pelo setor empresarial. Dessa forma, suas características de qualidade passam a ser avaliadas como qualquer outra mercadoria posta no mercado, pois a

Articulação/subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho – é o que dá sentido às políticas educacionais, ou seja, o sistema educacional se constitui a partir das necessidades evidenciadas pelo mercado de trabalho. Em outras palavras, é conforme a demanda do mercado de trabalho que se estabelecem currículos e formas de atuação educacional (COSMO; FERNANDES, p.14, s/ano).

É nesse sentido que historicamente as reformas educacionais foram empreendidas: atender as mudanças no mundo produtivo burguês. A reestruturação produtiva e o desenvolvimento tecnológico exigiram mudanças no modo de ser, viver e produzir no capitalismo. A reforma do Estado e, conseqüentemente, a reforma educacional iniciada nos anos de 1990, tornaram-se a exigência número um para combater a crise que, segundo Bresser Pereira (1997) era uma crise de Estado e não uma crise resultado das contradições sociais inerentes ao capital.

Passados mais de vinte anos, o Estado brasileiro ainda segue com tal reforma, que se materializa a cada governo, ora de forma mais liberal e conservadora, ora de forma mais social e democrática, porém não menos liberal. A seguir, demonstraremos a forma como

organizamos o texto, de maneira que o leitor possa acompanhar a trajetória da pesquisa desde o método utilizado às considerações finais.

1.2 Estrutura da dissertação

O movimento da pesquisa que foi apresentado na seção anterior - como síntese geral do estudo realizado de maneira analítica - foi estruturado em seis seções no decorrer da dissertação, incluindo introdução e considerações finais. Com isso, buscou-se articular da melhor maneira possível os elementos que compõem a totalidade do objeto pesquisado.

Após a introdução, na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico percorrido e os desafios enfrentados como, por exemplo, a dificuldade de encontrar pesquisas sobre a contrarreforma de 2017, em especial por se tratar de um acontecimento recente e alvo de pesquisas que ainda não tiveram seus resultados publicados. Dessa forma, tivemos como base de análise fontes de autores já consagrados em sua trajetória como pesquisadores.

Em seguida, na terceira seção, analisamos a relação trabalho e educação e as consequências dessa relação para a formação do trabalhador. Para tanto, fizemos um estudo das elaborações de Marx (2010) a respeito do trabalho como categoria fundante do ser social e da divisão do trabalho e suas consequências na vida do trabalhador, contrapondo essas análises de Marx com as de Smith (1996) a respeito das mesmas categorias. Após a compreensão do trabalho, categoria que funda o ser social, estudamos a categoria trabalho abstrato com o objetivo de estabelecer as diferenças entre as formas que o trabalho assume no capitalismo, pois a categoria que funda o ser social e que produz a vida em sociedade, assume um caráter negativo quando é submetida à lógica do capital sob a forma de trabalho abstrato, consequência da divisão social do trabalho.

Na quarta seção foi feito um exercício de compreensão do contexto político e econômico que deram origem à contrarreforma. Para isso, fizemos um resgate histórico das reformas empreendidas nos anos de 1990 e do fortalecimento da ideologia neoliberal que influencia diretamente a elaboração de políticas públicas por meio dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), por exemplo. Analisamos também a reforma do Estado e as mudanças no mundo produtivo a fim de estabelecer nexos entre esses acontecimentos e a contrarreforma de 2017.

Os limites impostos pelo capital para a formação do trabalhador adaptado ao mercado e as demandas da nova fase do capitalismo foram estudados na quinta seção, na qual fizemos a análise dos dispositivos legais/normativos no que versam sobre a formação dos trabalhadores que deverão ter as competências e as habilidades necessárias para se manterem em um padrão de competitividade no mercado, o que não significa que isso garantirá a empregabilidade, objeto do discurso ideológico neoliberal. Buscamos identificar quem são os reformadores de 2017 e suas atuações políticas e econômicas na sociedade com a finalidade de compreendermos quais os reais interesses por trás da contrarreforma e da formação que se pretende para o trabalhador.

Por fim, nas considerações finais apresentamos as conclusões as quais chegamos, conclusões essas que nos permitem afirmar que a contrarreforma do ensino médio de 2017 representa um retrocesso para a educação brasileira em diversos aspectos, em especial para a formação do trabalhador que foi subordinada às regras e demandas do capital em crise.

2. SOBRE O PERCURSO SUBJETIVO E METODOLÓGICO

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural na deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

Pensar e problematizar a sociedade capitalista por uma perspectiva materialista histórico dialética é buscar compreender essa realidade social cruel para além do que está posto no mundo da aparência, é desnaturalizar o que está dado como pronto e acabado como nos aponta Brecht em seu poema na epígrafe acima.

2.1 De onde partimos?

O ano de 2016 entrou para história do Brasil como um ano de acontecimentos marcantes para a política do país. Foi, sem dúvida, um ano de muitas angústias para o povo brasileiro que assistia pelas telas da mídia todo movimento político que se formava desde as eleições de 2014 com a reeleição de Dilma Rousseff, para mais uma gestão do Partido dos Trabalhadores - PT, ao seu impeachment no ano de 2016.

Vimos o povo ir à rua pedir a volta da ditadura militar, o fim da corrupção, fora PT, o fim do que alguns chamavam de “privilégios” sem especificar exatamente quem eram os privilegiados, entre outros. Pedia-se tudo e ao mesmo tempo não se sabia de fato o que se queria, e foi assim que no ano de 2016 assistimos a um golpe parlamentar midiático³ (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) organizado por uma elite que não suportava mais um partido

³ Usamos o termo golpe parlamentar midiático por que foi um golpe na democracia travestido de legalidade. Para Braz “há um debate se aquilo se configurou num golpe. Uns acham que é um golpe branco; outros que é um golpe institucional — um misto do modelo hondurenho (que depôs Zelaya em 2009 com o aval da Suprema Corte) e paraguaio (que depôs Lugo em 2012 com o aval do Legislativo). No Brasil, a deposição da presidente adicionou mais ingredientes: contou com aval da Suprema Corte, do Legislativo, de parte ativa do Judiciário, da PF, com o apoio militante da nata do empresariado nativo, e, especialmente, dos oligopólios da mídia que agiram não como um “quarto poder”, mas como se fossem o primeiro poder, pautando todos os outros”. (2017, p.89)

de esquerda comando o país por quatro mandatos sucessivos. Logo, como não foi possível vencer o PT nas urnas, o jeito foi apelar para um golpe travestido de legalidade. Motta e Frigotto (2017) ao comparar o golpe de 2016 com os demais golpes já sofridos pelo povo brasileiro afirmam que:

O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Neste mesmo ano estava concluindo minha graduação em Pedagogia e fazendo o TCC, que tinha como objeto de estudo da relação entre trabalho e educação e suas contribuições para a formação humana. O fato de estudar tais categorias naquele momento histórico me permitiu 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.

Terminei a graduação e iniciei outra em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal da Bahia (IFBA) no mesmo ano de conclusão da anterior, no segundo semestre de 2016. O IFBA é uma instituição federal que desenvolve também a educação técnica de nível médio na modalidade integrada, assim existem na instituição alunos da graduação e secundarista no mesmo espaço, o que permitiu a união de diferentes etapas de ensino para discussão e problematização daquele momento perturbador da histórica do país que estava sendo vivenciado por mim e pelos demais colegas.

As ações iniciais do Governo de Michel Temer pós golpe foi a Proposta de Emenda Constitucional que fixou um teto de gasto para educação e saúde e a publicação da Medida Provisória 746/2016, que (re/de)formou o ensino médio. Essas ações tiveram como reação as ocupações das escolas em 2016. O IFBA, campus de Irecê-BA, também foi ocupado e eu pude participar desse ato de resistência, o que contribui imensamente para minha formação política e intelectual, pois foram mais de 30 dias de ocupações com atividades diárias de estudos, debates, seminários e palestras a fim de entender o desmonte dos direitos sociais conquistados até ali, pois, como sinaliza Marx (1983), se a aparência e a essência coincidissem, a ciência seria desnecessária. Dessa maneira, essa era a finalidade das ocupações, fazer resistência e

entender o que de fato estava por traz da aparência do golpe e das ações ilegítimas do governo de Michel Temer.

É importante salientar que não terminei o curso iniciado no IFBA por razões de aprovação em um concurso público que me trouxe para Maceió/AL no ano de 2017. Assim que cheguei em Alagoas, abriu a seleção para o mestrado em educação na Universidade Federal, processo seletivo 2018.1. Estudar a contrarreforma do ensino médio é 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.

2.2 Da orientação metodológica

O atual modelo hegemônico de produzir conhecimento traz impresso em suas abordagens os princípios e fundamentos do modelo societário vigente, e esse processo de produção de conhecimento atende a uma lógica e finalidade posta pelo capital (TONET, 2013). A caminhada contra hegemônica de produzir um conhecimento que atenda às necessidades de compreensão do real e supressão dessa lógica encontra barreiras em seu caminho, mas que são possíveis de serem superadas, pois, como nos aconselha Brechet na epígrafe, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

O capital precisa do controle total de todas as manifestações e produções feitas para se manter hegemônico. Assim é, também, com a maneira de conhecer o mundo; só se conhece aquilo que é necessário e conveniente para se conhecer no capital. No entanto, um método que permite conhecer o movimento real do objeto, que possibilita apreender a essência da sociedade capitalista e dessa forma compreender seus complexos, como o da educação, será aquele que, segundo Kosik (2010), permite

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).

Como característico, nesse mundo da pseudoconcreticidade, permanecemos na superficialidade, ficamos distantes do que é realmente essencial, vivemos uma prática

fetichizada, os complexos sociais são compreendidos segundo a forma como se mostra socialmente, porém, não se mostram, à primeira vista, como realmente são. Para compreendê-los em sua raiz é preciso um método que apreenda seu movimento e dinâmica com os demais complexos.

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. É entender que o objeto estudado é ele mesmo com todas suas contradições e determinações, independentemente do desejo do pesquisador (KOSIK, 2010). Tentar imprimir no objeto o seu desejo e aspirações, pautadas no “olhar do sujeito que observa”, resultará numa pesquisa de cunho altamente ideológico e desvinculado da essência do objeto, visto que segundo o autor

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).

A necessidade real de compreender a sociedade para então compreender a educação não é a de explicar a totalidade concreta, mas sim garantir seu caráter dialético, assumindo a unidade das contradições. Dessa maneira, partir do método dialético é buscar analisar a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2010, p. 44).

José Paulo Neto (2011) fala a respeito da necessidade de um método que apreenda o movimento do real - que de fato traduz a realidade em uma teoria -, método esse que o autor considera ser uma característica fundamental na pesquisa que Marx desenvolveu sobre o Capital. Marx conseguiu apreender a estrutura e a dinâmica da sociedade capitalista, uma contribuição histórica para humanidade, pois a partir desse conhecimento concebido por meio de uma pesquisa que levou anos de sua vida, pode-se perceber a realidade e problematizá-la a fim de superar suas contradições. Para Neto (2011)

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto

mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETO, 2011, p. 20-21).

O caminho metodológico percorrido por Marx durante os anos em que pesquisou sobre a sociedade capitalista não está expresso em nenhum livro deixado por ele, até porque Marx não se empenhou em deixar uma receita pronta de como se pesquisar (NETO, 2011). Sendo assim, para a compreensão da contrarreforma do Ensino Médio e seus aspectos relacionados à formação do trabalhador, foram considerados os princípios e concepções do materialismo histórico dialético elaborado por Marx (1818; 1883) durante sua vida como pesquisador, tendo em vista que o arcabouço teórico deixado por Marx, mesmo sem uma produção específica sobre o método, permite a compreensão de quais as categorias centrais de análise feitas da sociedade capitalista.

Metaforicamente falando, o materialismo histórico dialético funciona como um microscópio para o pesquisador das ciências sociais, pois esse permite ir para além do que o olho pode enxergar, para além da aparência do objeto estudado. Se nas ciências naturais existem reagentes, lentes de aumento e mecanismos práticos para verificar um fenômeno, as categorias do método marxiano nos permitem algo parecido, pois a análise do todo, para compreensão da parte, é um princípio metodológico de grande eficácia visto que permite ao pesquisador compreender as determinações mútuas que acontecem entre as categorias. Buscar as mediações existentes nessas determinações possibilita perceber as contrações, suas origens e consequências. Ademais, apesar de ser uma perspectiva teórico metodológica bastante rica e complexa, compreendê-la é essencial para uma pesquisa comprometida com a representação do movimento real do objeto.

Sendo a educação um complexo social determinado pela organização do sistema social vigente, no caso o capitalismo, e o materialismo histórico dialético a orientação teórico metodológica que nos oferece melhor compreensão da estrutura e dinâmica deste sistema, apoiamo-nos nele para a realização desta pesquisa.

2.3 Do caminho percorrido

A tipologia foi a pesquisa documental e bibliográfica de natureza básica com objetivos explicativos e abordagem qualitativa dialética. Marconi e Lakatos (2003, p. 174) afirmam que

“a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” Os documentos que consistiram na fonte primária desta pesquisa foram a lei 15.415 de 2017 e a resolução nº3 de novembro de 2018 do MEC. Quanto à pesquisa bibliográfica elas definem como

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

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, pois

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia (*sic*) de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007). Tendo em vista essa dimensão fica claro existir diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Neste sentido, vasculhamos em livros, sites, revistas e repositórios institucionais fontes que contribuíssem para nossa pesquisa bibliográfica e que nos ajudaram na delimitação do problema de pesquisa. Buscamos analisar o objeto deste estudo relacionando-o com as categorias e subcategorias que compõem a totalidade das determinações sociais que o envolvem, tais como: contrarreforma, Estado, neoliberalismo, ensino médio, trabalho e educação.

Como já sinalizado, utilizamos como método de coleta de dados a pesquisa documental e bibliográfica a fim de identificar as principais categorias e conceitos que permeiam o objeto em análise para então confrontá-los e problematizá-los, tendo como referência o contexto

social da educação brasileira com o objetivo de compreender as relações estabelecidas entre a contrarreforma do ensino médio e o modelo de acumulação flexível do capital, visando a formação do trabalhador.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

No sentido sinalizado acima pelos autores, procuramos compreender por meio da pesquisa bibliográfica os acontecimentos que antecederam e determinaram a elaboração dos documentos, pois

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, no entanto, cabe admitir que a falta de distância tenha algumas implicações na tarefa do pesquisador, mas vale como desafio. O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Tal etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que se seguirá (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8-9).

Para tanto, foi feita uma revisão de literatura com trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, isso pois, por ser uma contrarreforma de 2017, não havia muitos trabalhos que poderiam nos ajudar neste processo de aproximação e desvelamento do objeto pesquisa. Procuramos no repositório institucional da Universidade de Alagoas (UFAL) e encontramos alguns trabalhos que contribuíram no sentido da estrutura e forma de organização da pesquisa, mas não no conteúdo.

Foi em sites de pesquisa que encontramos os trabalhos que deram sustentação para a revisão de literatura, localizamos artigos recentes sobre o tema na revista Educação e

Sociedade disponível no site da Scielo - Scientific Electronic Library Online - (KUENZER, 2017; FRIGOTTO; MOTA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; FERREIRA, 2017), no site da ANPEd (NEVES, s/d; PERONI, s/d; SAVIANI, 1994), bem como no site do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR - (COSMO; FERNANDES, s/d). Alguns desses trabalhos não tinham ano de referência ou páginas, mas mesmo assim foram utilizados por se tratarem de produções de sustentação teórica e autores de reconhecimento consagrado, a saber os textos da Neves (s/d), Peroni (s/d), Cosme e Fernandes (s/d) e Saviani (1994), este último não possui o número de páginas no trabalho. De mais, tais características não tiram a credibilidade destas obras pois as mesmas estão em sites confiáveis disponível nas referências bibliográficas desta dissertação.

As obras, autores e metodologia foram exigências do próprio objeto e perspectiva de discussão deste, pois a medida em que íamos nos aproximando do objeto, as categorias Ensino Médio, Estado, reforma e neoliberalismo iam se desvelando, e, conseqüentemente, a busca pelos autores que compõem a base referencial desta pesquisa também. Desta forma, o objeto foi nos conduzindo pelo caminho que permitiu a delimitação do problema: que perfil de trabalhador se pretende formar com a contrarreforma do ensino médio de 2017 e como esse perfil se relaciona com os princípios e fundamentos da acumulação flexível do Capital.

Após o levantamento dos textos, obras e escolhas dos documentos a serem analisados, iniciamos o processo de leitura atenta deste material a fim de coletarmos os dados que serviriam como base para a pesquisa. A coleta dos dados foi feita por meio de fichamento destes textos e documentos, essas ações nos permitiram identificar os aspectos e fundamentos políticos que serviriam de apoio para nossas análises, argumentações e conclusões.

Usamos como principais descritores na pesquisa as palavras: reforma e contrarreforma do ensino médio, reestruturação produtiva, acumulação flexível do capital e reforma do Estado. Foram encontrados diversos trabalhos, os quais selecionamos os mais recentes encontrados no site da Scielo. Além disso, como citamos acima, usamos também como critério de seleção os trabalhos que tratavam especificamente dos descritores selecionados, pois encontramos trabalhos que apesar da relevância, tratavam de assuntos específicos de outras áreas como da saúde, do ensino superior, da educação infantil etc. Por se tratar de uma contrarreforma de apenas dois anos, não havia muito material a respeito deste objeto, por isso optamos em focar na leitura de autores já renomados na pesquisa em educação, como foi o

caso dos já citados acima e encontrados no site da ANPEd e do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR.

O exercício reflexivo-racional foi essencial neste caminho iniciado na elaboração e restauração do projeto até o momento da análise dos dados. As categorias metodológicas do materialismo histórico dialético (totalidade, contradição, mediação e negação) foram as guias que nos permitiram ir para além da aparência do objeto pesquisado. Buscamos apreender o movimento real da contrarreforma desde os reformadores aos princípios e ideologias que dão sustentação a esse projeto social de uma educação adaptada aos ditames do sistema capitalista.

É possível identificar nosso processo de análise a partir da construção das seções desta dissertação como descrevemos na seção sobre a estrutura do texto. Tentamos reproduzir no campo ideal o movimento histórico que culminou na publicação da lei 13.415 de 2017 e da resolução/MEC nº 3 de 2018 que expressam os princípios e ideais neoliberais para a formação do trabalhador no atual cenário de acumulação flexível do capital.

3. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITAL

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentís com os peixes pequenos. Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar, para os peixes pequenos com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais, quanto animais. Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada e adotariam todas as providências sanitárias cabíveis se por exemplo um peixinho ferisse a barbatana, imediatamente ele faria uma atadura a fim de que não moressem antes do tempo. Para que os peixinhos não ficassem tristonhos, eles dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres tem gosto melhor que os tristonhos.

Bertold Brecht

A estrofe do poema do Brecht na epígrafe nos remete aos mecanismos que o capital utiliza para a adaptação dos sujeitos ao sistema capitalista que vão desde as exigências do mercado para o padrão de trabalhador que é demandado, ao modo de ser, viver e existir na sociedade sob a regência do capital. Para Mészáros (2011),

O capital não é simplesmente uma “entidade material” [...] mas é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa- na verdade até o presente, de longe *a mais poderosa- estrutura “totalizadora”* de controle à qual tudo mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou parecer, caso não consiga se adaptar (MÉSZAROS, 2011, p.96, grifos do autor).

É neste sentido de controle total do capital que a educação é também um desses mecanismos. Dessa forma, indagações sobre qual seria a finalidade da escola - aprendizagem de comportamento ou de conhecimento - é uma problemática frequente para os intelectuais e profissionais da educação (DUARTE, 2001; 2010; SAVIANI, 1999; KUENZER, 1997).

Uma questão que expressa bem os interesses e a antagonia das classes sociais. Um capitalista poderia dizer: *“formar o homem para atuar no mercado de trabalho, possibilitando que este consiga um emprego e se torne um cidadão com participação ativa e produtiva na*

sociedade”. Um trabalhador poderia afirmar: *“a escola é o lugar de socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade a fim de formar humanamente o homem para que esse, de posse desse conhecimento, possa atuar conscientemente visando um horizonte de transformação social que supere as contradições e limites do modelo atual de construir a sociedade.”*

Duas visões distintas que servem como base para compreender o campo de disputa que é a educação, afinal, como sabemos, historicamente a educação escolar foi e é o espaço destinado para a formação dos sujeitos que irão reproduzir o modelo societário de sua época (PONCE, 2000), o modelo atual é o capitalista. Mas, a resposta para a indagação inicial exige que façamos um esforço maior para compreensão da real finalidade da educação, que como percebemos é um complexo social bastante disputado.

Para isso será necessário ir para além do que está posto, para além da aparência e senso comum. É necessário buscar compreender a educação no seu sentido amplo para só depois entender a educação no seu sentido estrito, no caso, a educação escolar. Essa compreensão parte do estudo de uma categoria que é o trabalho.

3.1 O trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana

Adam Smith (1996) lançou as bases para a compreensão do trabalho enquanto gerador de riquezas e organizador da vida em sociedade. Para ele, o que gerava a riqueza das nações era a divisão do trabalho, quanto mais dividido e simplificado o trabalho, mais produtivo era. Nas palavras do autor:

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, p. 73, 1996).

Mas foi em Karl Marx (2010) que essa compreensão a respeito de trabalho enquanto categoria central de determinações sociais ultrapassou o limite da superficialidade e penetrou, através de uma análise materialista histórica dialética, na complexidade e raiz da divisão do trabalho mostrando que essa divisão não é um fato meramente natural, e sim social,

apresentando e problematizando as consequências do trabalho estranhado para o trabalhador e os benefícios desse estranhamento para o capital.

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).

Marx (2010) problematiza e enfrenta Smith (1996) partindo da análise da mesma categoria, a divisão do trabalho, porém em tempos e contextos históricos distintos. O que para Smith (1996) é o gerador de riquezas e tantas vantagens, bem como um fenômeno natural, para Marx (2010) a divisão do trabalho é um processo histórico constituído socialmente e tem como consequências a exploração do homem pelo homem, gerando as desigualdades sociais, o estranhamento e deformação humana. A divisão do trabalho transforma a ação fundamental do homem, que é o trabalho, em algo externo a ele, algo que o mesmo detesta e só o faz por uma extrema necessidade de sobrevivência (MARX, 2010).

A ação humana que torna o sujeito um ser social, confronta-se com esse ser como algo estranho a ele. Segundo Marx (2010)

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 arruina 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 inexistia coerção física ou outra qualquer, fuge-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).

Percebemos que Marx (2010) parte de uma análise da divisão do trabalho pautada nas consequências de tal divisão na vida da classe trabalhadora e da sociedade em sua totalidade. A totalidade como um princípio metodológico do materialismo histórico dialético permitiu que Marx (2010) fosse para além do fenômeno dado, acabado e isolado. Marx (1818; 1883) buscou analisar a sociedade capitalista como um todo formado por complexos determinantes e determinados entre si, dentro de uma relação dialética de negação e contradição. Para Kosik

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 trabalho como categoria que funda o ser social, ou seja, uma ação *Sine qua non* para a existência humana, foi, ainda é, e sempre será - por ser ontológico ao homem (LESSA, TONET, 2011) - o ponto de partida para compreensão de qualquer totalidade social, pois é a categoria que influencia o todo.

O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (LESSA; TONET, 2011, p. 26).

Na sociedade capitalista o trabalho é socialmente dividido e, conseqüentemente, toda a sociedade e complexos que a compõem também assumem esse status de divisão. A divisão do trabalho é uma categoria que aparece tanto nas análises de Smith (1996) como nas de Marx (2010), como vimos acima. Sendo assim, é de extrema importância essa compreensão da divisão do trabalho para nossa análise a respeito da contrarreforma do ensino médio de 2017, pois ela nos permitirá compreender o movimento dialético no qual a educação está inserida.

A etimologia da palavra trabalho, de acordo com Aranha e Martins (1993 p. 9), possui uma semântica negativa, pois a mesma “vem do latim *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados, e que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar”. Tal caráter negativo atribuído ao trabalho se justifica na divisão do trabalho e na exploração do homem pelo homem.

Quando Marx (2010, p. 83) trata da exteriorização do homem no processo de trabalho e no produto, objetivação do seu trabalho, essa negatividade do sentido do trabalho fica clara. Segundo ele 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”, e continua

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).

Retirar do homem, por meio da venda da força de trabalho, sua humanidade, não gera deformações apenas no trabalhador, gera deformações em toda sociedade; de um lado uma classe detentora dos meios de produção, que não produz, mas se apropria de praticamente toda produção, e de outro, a classe que produz através da venda de sua força de trabalho e não se apropria do resultado de sua produção, apenas recebe um salário mínimo para a subsistência, o necessário para comer e se reproduzir dando continuidade ao ciclo do capital. As consequências disso são as frequentes crises do capital, que como regra recaem sobre o trabalhador, a violência, as desigualdades sociais gigantescas e a coisificação do homem - que no capitalismo é rebaixado ao patamar de uma mercadoria e, como qualquer outra mercadoria, é regulada pelo movimento do capital.

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

A desumanização do homem começa no processo produtivo, por meio da exploração do homem pelo homem, divisão do trabalho, perpassa pelo estranhamento de sua produção e é impressa em todos os demais complexos sociais, como a educação, por exemplo. Portanto, para Sousa (2014) a educação

está predominantemente atrelada à lógica do desenvolvimento econômico, como elemento de manutenção do status quo, da hierarquia social, da divisão de tarefas pela divisão de conhecimentos de acordo com a classe, reproduzindo o conhecimento mínimo necessário para o adequado ideal democrático burguês que exige determinados comportamentos, valores e habilidades dos “cidadãos”, de forma que impeça a ruptura da ordem social, sobressaindo-se, dessa forma, seu caráter estritamente conservador e, na mesma direção, subtraindo-se o seu papel transformador (SOUSA, 2014, p. 48).

O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, continuará existindo durante a existência da humanidade, pois essa é uma característica ontológica do ser social. Lessa (2007), ao analisar o conceito de trabalho como categoria ontológica e as diversas formas que essa categoria assume no capital, afirma que:

É a este fato que Marx se refere ao dizer que “(...) como o homem precisa de um pulmão para respirar, ele precisa de uma ‘criação da mão humana’ para consumir produtivamente forças da natureza”. (Marx, 1985:17) Para converter a natureza nos valores uso necessários a cada momento histórico, é imprescindível a “criação da mão humana”. Apenas pelo trabalho manual as “forças da natureza” podem ser consumidas “produtivamente”. Não há, por isso, qualquer possibilidade de eliminação do trabalho manual, do trabalho que opera o intercâmbio orgânico com a natureza, mesmo que o processo de automação se desenvolva ao infinito. Mesmo que, numa hipótese absurda, imaginemos a felicidade de toda a produção de meios de trabalho e subsistência ser realizada por máquinas automáticas, que não apenas consertam a si próprias, como ainda sejam capazes de, digamos, “aprender” e promover o seu próprio desenvolvimento, restando à humanidade que um único indivíduo, a cada dez anos, aperte um botão para iniciar ou interromper a produção — mesmo neste caso absurdamente feliz para a humanidade, o ato de ligar e desligar seria o trabalho que fundaria toda a sociabilidade. E seria, claro está, um ato de trabalho manual (LESSA, 2007, p. 196).

Assim, é pertinente pensar na superação da divisão social do trabalho, característica que dá sustentação ao modo de produção capitalista, e não ao fim do trabalho que, como vimos, faz parte da ontologia do ser social. Essa superação da divisão social do trabalho não é nada fácil, pois os capitalistas possuem mecanismos de manutenção que atuam de forma hegemônica, inclusive na escola, pois a mesma (escola formal), na sociedade capitalista, é pensada, formulada e legislada para atender às demandas do capital, porém, dialeticamente também é um espaço de luta e contradições.

Como vimos, o trabalho na sociedade capitalista assume um caráter divisor de classes por meio da divisão social do trabalho. Logo, como uma das diversas consequências dessa divisão, nos deparamos com o estranhamento do homem no processo de trabalho e no resultado de sua produção.

Esse estranhamento inicia-se no mundo do trabalho e ecoa em todos os complexos sociais, dentre eles, o complexo educacional, que, como já afirmamos anteriormente, é o campo onde se põe em curso o pertencimento do indivíduo ao gênero humano, visto que o sentido lato da educação atualmente encontra-se subjugado ao sentido stricto, e atende aos interesses dominantes vigentes na sociedade capitalista (SOUSA, 2014, p. 44).

Por ser a educação um complexo social que determina em certa medida o curso da história, faz-se necessário a compreensão dessa categoria na sociedade sob a regência do capital.

3.2 A educação como complexo secundário e sua relação de autonomia com o trabalho

A educação é estabelecida no Art. 205 da Constituição Federal (CF) como um “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”. Assim, é entendida a educação pelo Estado brasileiro como um direito de todos e dever da família e do Estado, ou seja, a educação não se restringe à educação escolar, a educação formal, mas, uma educação entendida pela constituição no seu sentido lato, aquela que ocorre nos diversos espaços sociais.

A LDB complementa os sentidos atribuídos à educação na CF ao afirmar no Art. 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Percebemos que no texto da LDB houve uma preocupação dos legisladores em explicitar o entendimento da abrangência da educação ao citar os diversos espaços onde a mesma acontece. Esse entendimento da educação no sentido lato e expresso no texto legal se deu através de um longo processo de tramitação e debate da LDB no Congresso Nacional e que veremos a seguir na seção 4.3, seção na qual analisamos o percurso histórico da reforma educacional nos anos de 1990, afinal, é de suma importância entender como o Estado brasileiro conceitua e legisla sobre o que é a educação.

Ainda na LDB, no Art. 2º, os legisladores expõem a finalidade da educação, bem como os princípios que a regem, quando afirmam que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por *finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

Existem muitas contradições entre a forma como o Estado brasileiro legisla sobre a educação (texto formal) e a forma como o Estado brasileiro a concebe, a materializa. Um exemplo é o objeto em análise nesta pesquisa, a contrarreforma do ensino médio, que limitará o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania ao impor uma formação por itinerário formativo. Esse fato em si já demonstra a contradição do texto legal, que no Art. 2º fala em pleno desenvolvimento do educando, porém por meio da lei 15.415 de 2017, que alterou a LDB, os interesses dos legisladores de 2017 demonstram que a

prioridade de fato é atender apenas a última finalidade expressa, que é a qualificação para o trabalho.

O projeto inicial da LDB de 1996, resultado de uma demanda e luta social após a redemocratização do país, como veremos mais adiante, deixou vestígios de uma luta por uma educação integral pautada nos seres humanos e não no mercado. Esses vestígios são possíveis de serem percebidos nos princípios e finalidades do texto legal - que foi sendo modificado/desconfigurado até sua aprovação -. Isto pois, no decorrer da história do país, o que prevaleceu, apesar dos princípios e finalidades expressos, foi a educação neoliberal voltada para as demandas do capital, demonstrando desta forma o compromisso do Estado com os capitalistas, quem de fato atua na elaboração das políticas públicas educacionais.

O complexo da educação, por ser um complexo secundário, logo, fundado pelo trabalho, possui uma relação dialética com ele (SOUSA, 2014). A função social 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 trinará homem por intermédio do processo de apropriação da cultura, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, processo que se dá pela educação.

Como há uma determinação recíproca entre o trabalho e seus complexos que estão abaixo da totalidade, o trabalho determina a educação, que, em certa medida, de forma sempre relativa e não absoluta, também determina o trabalho, em uma relação dialética entre fundante e fundado (SOUSA, 2014, p. 42).

Assim, observamos que a educação possui uma característica muito 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, de acordo com os textos e teóricos estudados (SAVIANI, 1994; 2003; 1999; SOUSA, 2014; FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2017), a educação é utilizada como mais um mecanismo de manutenção e reprodução, apesar de ser também um espaço de contradição e luta de classe.

Dialeticamente, e estando imersa em uma sociedade cheia de contradições e disputa por hegemonia, 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 (SOUSA, 2014, p. 43).

Como já demonstramos, o trabalho no capitalismo, sob a forma de divisão social do trabalho, traz consequências para a vida do trabalhador, como o fato de tornar o produto do trabalho estranho ao seu produtor (MARX, 2010). Esse estranhamento, como diz Souza (2014), começa no trabalho e ecoa em todos os outros complexos, entre eles o complexo educacional.

De posse do entendimento de que a educação é um complexo social e determinado pelo trabalho, e que o trabalho na sociedade capitalista é socialmente dividido, assim como foi nas sociedades que historicamente o antecedeu, com exceção do comunismo primitivo (PONCE, 2000), podemos concluir que o modelo atual de educação está voltado a reproduzir o estranhamento que ocorre no processo de produção. Sendo assim, as políticas educacionais, hoje, no Brasil, executadas e materializadas por um Estado Burguês, visam esse fim, formar trabalhadores para manter a lógica de reprodução do capital.

Tal divisão social do trabalho também se materializa na educação na medida em que temos uma educação voltada para a formação da classe trabalhadora e outra voltada para formação de uma classe dominante e gestora social, que domina os meios de produção e, conseqüentemente, o Estado, que nessa sociedade assume, assim como a educação, um papel de reproduzidor social das ideias e concepções dominantes dos capitalistas.

Na vigência da sociabilidade capitalista, embora tenha em sua gênese a função de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a educação encontra-se submetida predominantemente à reprodução das relações sociais alienadas postas pela classe dominante, ao difundir seus ideais, diversificando sua função de acordo com seus interesses em cada momento histórico (SOUSA, 2014, p. 47).

Nesse mesmo sentido, Saviani (1999) em *Escola e Democracia*, apresenta o movimento que a educação faz para se adequar às mudanças ocorridas no mundo/mercado do trabalho e conseqüentemente na sociedade. Desde a revolução francesa, com a necessidade de consolidar os princípios burguês de cidadania e democracia através da pedagogia tradicional, até o movimento da escola nova, que propôs mudar o foco da educação escolar e do conhecimento científico para os processos de aprendizagem, o importante não era saber, mas aprender a

aprender. Contudo, tal modelo de educação focada nos processos e desejos dos alunos, tornou ainda mais abissal a linha que separa a escola pública da escola particular, pois

cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1999, p. 22).

De acordo com esse entendimento, o movimento da escola nova começa a demonstrar insatisfação. Surgem então, na tentativa de desenvolver uma “Escola Nova Popular”, movimentos com a premissa de “adequar” a escola nova às classes menos favorecida; uma preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo e que acaba por desembocar na eficiência instrumental.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico [...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino (*sic*), o tele-ensino (*sic*), a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 1999, p. 23).

Esse movimento histórico da educação, ora de retorno, ora de avanço é um processo que sofre influência absoluta da organização do social do trabalho. Exemplo desse movimento de regresso e avanço são as sucessivas reformas educacionais sofridas ao longo da história, pois “para manter-se e reproduzir-se, o capital busca novas alternativas para se reorganizar, reestruturando o mundo produtivo e conseqüentemente a atividade educativa, sobretudo o seu sistema ideológico e político de dominação” (SOUSA, 2014, p. 49).

As análises acima nos forneceram o entendimento de como são fundadas as relações na sociedade capitalista e os motivos de o trabalho ser uma categoria que funda a sociabilidade humana, bem como a sua relação com a categoria educação, outro complexo social que determina em certa medida as relações em sociedade, por esta ser um todo complexo de múltiplas determinações (MARX, 2017). Na seção seguinte, será feito um estudo de como o

trabalho, ação humana que funda o ser social, definido por Marx como trabalho concreto (LESSA, 2007), assume outras formas no capitalismo e se converte em trabalho abstrato, produtor de lucro, riquezas para o capital, miséria e alienação para o trabalhador.

3.3 O trabalho abstrato e a formação do discente do ensino médio

Nosso intuito é compreender o que Marx define como o trabalho abstrato. Já sabemos o que é o trabalho e sua importância como categoria fundante do ser social e determinante das demais categorias (LESSA, TONET, 2011). Agora buscaremos a compreensão do que é o trabalhador abstrato e a relação que essa categoria mantém com a contrarreforma do ensino médio de 2017.

No dicionário de Educação Profissional em Saúde, o trabalho abstrato está definido como:

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).

Sendo assim, podemos compreender também que o trabalhador abstrato é aquele trabalhador que vende sua força de trabalho como mercadoria para o capitalista, para produção de mais mercadorias. As mercadorias são a unidade basilar no capital, tudo, absolutamente tudo, é transformado em mercadoria no capitalismo, inclusive o próprio trabalhador, por meio de sua força de trabalho que é vendida ao capitalista.

A partir da mercadoria, considerada existência molecular do capital, Marx define sua dupla realidade, a unidade valor de uso e valor de troca, como formas de expressão de uma unidade mais profunda: o trabalho no seu ‘duplo caráter’, ‘trabalho concreto’ (que se manifesta no valor de uso) e ‘trabalho abstrato’ (que se manifesta no valor de troca) (PEREIRA, LIMA, 2008, p. 405).

O trabalho como categoria fundante do ser social é entendido como trabalho concreto, produtor do valor de uso, valor esse voltado para a satisfação das necessidades humanas. A

partir do momento em que o capital subordina as necessidades humanas ao lucro, o produto do trabalho concreto objetivado se torna uma mercadoria, isso pois, além do valor de uso inerente ao trabalho concreto objetivado, este possui um valor de troca, ou seja, um fim exclusivamente econômico visando o lucro.

Quando o ser humano, despossuído de meios de produção, detentor apenas de sua força de trabalho, é obrigado a vender parte de seu tempo para o capitalista, esse se torna um trabalhador abstrato, um assalariado, uma mercadoria, e, como tal, precisa ter valor de troca. Esse valor é calculado, no sistema capitalista, por meio da quantidade de formação/qualificação, flexibilidade e capacidade de adaptação às diversas realidade que podem surgir no decorrer de sua existência como trabalhador abstrato, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resolução nº3 de 2018, Art. 6, inciso X, alínea d, que define que a “qualificação profissional é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho”.

Nessa nova conjuntura a função da instituição escolar é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir - se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples. Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel duplo no processo de produção e de expropriação do valor excedente, ou seja, dos ganhos econômicos. Por um lado, ao impartir as habilidades técnicas e sociais necessárias e as motivações correspondentes, a escola incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores. Por outro, a educação ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe, potencialmente explosivas no processo de produção, com isso ela contribui para perpetuar as condições sociais, políticas e econômicas através das quais uma parte do produto gerado pelo trabalho é expropriada (HERMIDA, 2012, p. 1449).

Assim, o novo padrão de trabalhador abstrato posto pela reestruturação produtiva, deverá, como demonstrou Hermida (2012), desenvolver características que permita-o entrar na concorrência por uma ocupação no mundo produtivo, pois

A chave para adentrar esse mercado restrito, cujo conhecimento é o principal fator de produção, é o acesso a uma educação geral ampla, que, além de conhecimentos, possibilite aos indivíduos a capacidade de se adaptarem a padrões de competitividade e “empregabilidade” cada vez mais instáveis, fundamentados em normas de comportamento e atitudes, competências e habilidades, que possam ser facilmente alterados, conforme a lógica do mercado (SOUSA, 2008, p. 16).

Como vimos, é o mercado de trabalho que define o perfil de profissional que a escola deve formar, define quais competências o trabalhador abstrato deve desenvolver para ser aceito como mercadoria dentro dos padrões de produção do capital. Neste sentido, os legisladores atuam como tentáculos do mercado na elaboração das políticas educacionais.

A compreensão de que para garantir a reprodução e acumulação do capital neste período histórico, faz-se necessário que o trabalhador abstrato adquira as qualidades, ou melhor, as competências e habilidades necessária para tal, ajuda-nos a entender as bases da contrarreforma. Para os reformadores, no artigo 12, inciso quinto das DCNEM, ao tratar da organização dos itinerários formativo, a formação técnica e profissional deverá ser organizada no sentido de garantir o

desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para **adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação**, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, grifos nossos).

Novas condições ocupacionais, formações contínuas, competitividade, produtividade, inovação e outros são os termos usados para se referir ao padrão atual estabelecido para o trabalhador abstrato. Esse entendimento e imposição do Estado reflete o que discutiremos mais adiante na seção sobre a reforma do Estado, a reestruturação produtiva e os efeitos dessas mudanças no mundo do trabalho e na vida social. Como a revolução tecnológica pautada na redução de gastos e no *just in time* (tempo certo), a globalização, as mudanças no processo produtivo dispensou muitos postos de trabalho e muitos trabalhadores assalariados, conseqüentemente, o desemprego estrutural se aprofundou ainda mais.

Como solução para essas mudanças, e a busca em desresponsabilizar o modelo produtivo do capital pelo desemprego estrutural, a ideologia da empregabilidade, sob a regência do neoliberalismo, busca responsabilizar o trabalhador por sua não inserção no mercado de trabalho. Segundo essa ideologia, o trabalhador não consegue emprego porque não se preparou suficientemente para garantir a sua capacidade de competitividade, não conseguiu desenvolver as competências necessárias para se adaptar às transformações contínuas no mundo trabalho, mesmo o Estado fazendo a parte dele por meio da

contrarreforma do ensino médio que, supostamente, vai resolver todos os problemas da educação dos jovens e sua qualificação profissional.

Neves (s/d), ao analisar a formação de um intelectual urbano de novo tipo, busca nas mudanças produtivas do sistema do capital, bem como nas reformas iniciadas nos anos de 1990 no Brasil, as características desse novo tipo de intelectual. Para ela,

As reformas da educação escolar implementadas pelos governos FHC, bem como as políticas educacionais que começam a ser apresentadas à sociedade pelo governo Lula (certificação e formação continuada de professores da educação básica e reforma universitária), fazem parte de uma estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional. De um modo mais específico, as reformas educacionais que começam a ser implementadas a partir dos anos de 1990 têm por finalidade formar um certo intelectual urbano de novo tipo, já que a escola no mundo contemporâneo, segundo Antonio Gramsci, tem como função social primordial formar intelectuais de diferentes níveis (NEVES, s/d, p. 5).

A partir do entendimento Gramsciano a respeito dos intelectuais urbanos, Neves (s/d) busca a compreensão de qual o tipo de intelectual a nova ordem pretende criar. A autora nos ofereceu uma análise minuciosa a respeito dessa formação na qual

A escola é o instrumento para elaboração desses intelectuais de novo tipo em diversos níveis. Ela busca dar, em graus diferenciados, maior organicidade às idéias (*sic*), ideais e práticas individuais e coletivas contemporâneas ao tempo e espaço vividos pelo homem na cultura urbano-industrial (NEVES, s/ano, p. 6).

De acordo com o entendimento Gramsciano:

Os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata de plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito (GRAMSCI, 2000, p. 22 *apud* NEVES, s/ano, p. 7).

A compreensão do que é o trabalhador abstrato e o que seria o intelectual urbano-industrial nos apresenta elementos que possibilita fazer inferências de quais aspectos da contrarreforma convergem em direção a esse perfil de trabalhador, considerando seus aspectos históricos e a conjuntura política, econômica e social.

Ao analisarmos o documento do MEC que expõe os motivos da necessidade da contrarreforma, disponível no site da Câmara dos Deputados⁴, deparamo-nos com a busca pela adequação dos jovens tanto dentro da compreensão do trabalhador abstrato como do intelectual urbano-industrial. Dessa forma, fica evidente o quanto toda a argumentação é forjada com bases em relatórios de avaliação de larga escola, que visa uma padronização e a defesa do ideário neoliberal representado pelos organismos internacional, em especial o Banco Mundial.

O documento do MEC, enviado à Câmara dos Deputados, argumentou a necessidade da reforma nos moldes em que se deu. De acordo com o documento:

4 Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, 2017, s/p).

A tese usada para justificar o “fracasso” do modelo, até então atual, foi justamente a mesma utilizada pelo Banco Mundial ao afirmar 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).

Tal semelhança de discurso não é mera coincidência, muito pelo contrário, a oratória de culpabilizar a escola, ressaltando o que o BM chama de a “incapacidade dos sistemas de educação” e propondo uma mudança adequada às exigências do mercado, é a mais clara expressão da busca pela hegemonia capitalista que precisa do controle do currículo para além de formar o trabalhador adaptado ao novo modelo de acumulação do capital, manter esse trabalhador controlado no aspecto ideológico e de luta de classes. Nesse sentido, Ferreira alerta que:

Para compreender esses argumentos e o conteúdo da contrarreforma do ensino médio, é preciso observar as lógicas que perpassam diversos países do capitalismo ocidental e verificar que há um contexto comum de uma “agenda globalmente estruturada da educação” (DALE, 2004). Segundo Souza (2016), essa agenda consiste predominantemente em processos de

⁴ Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016 - Exposição de Motivos, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>.

padronização da educação, o que parece sinalizar uma redefinição do que se entende por educação. O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tenciona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (FERREIRA, 2017, p. 303).

Ao centralizar a reforma principalmente no currículo, definindo o que vai ser ou não ensinado nas escolas, o capital, por intermédio do aparelho do Estado, busca esse controle de caráter global. No site do MEC foi publicada uma reportagem no ano de aprovação da reforma que dizia o seguinte

O Ministério da Educação, em parceria com o grupo Banco Mundial, organizou o seminário Evidências Internacionais para a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Aberto nesta quinta-feira, 17, na sede da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em Brasília, o evento será encerrado na sexta-feira, 18, no escritório do Banco Mundial, também na capital federal (BRASIL, 2017, s/p).

Essa relação estreita, íntima e dependente do Estado brasileiro com os organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais, principalmente com o BM, demonstra o caráter homogeneizador que se pretende para a educação dos países periféricos que na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) ainda são tratados como colônias e fornecedores de matéria prima barata.

No documento de defesa da contrarreforma o MEC afirma que:

5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional (BRASIL, 2017, s/p).

Em nenhum momento a realidade social desses jovens fora da escola ou com baixo desempenho foi considerada no documento do MEC. É fato que existe uma necessidade de mudança radical nos sistemas de ensino, porém, essa mudança deve considerar, além dos aspectos econômicos e políticos, os sociais. Não deve haver uma reforma na qual os elementos de defesa, para tal, sejam apenas pautados nas necessidades de homens e mulheres padronizados para atenderem às mudanças ocorridas no mundo produtivo.

A Fundação Abrinq, criada pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq), fez, em 2018, uma pesquisa na qual evidenciou que

17 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos vivem em situação familiar de pobreza. Quase 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Em 2016, 500 mil meninas entre 10 e 19 anos tiveram filhos. E o que também é muito grave: 2,5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalham. (Cf. G1, 2018).

O problema da pobreza, da evasão escolar e do desemprego não é da escola. A escola ser ineficiente é só mais um dos reflexos da organização social desigual resultante do sistema capitalista.

Ferreira (2017), ao analisar a atual reforma do ensino médio, demonstra que uma reforma na educação, em especial na última etapa da educação básica, momento de suma importância para os jovens, não deve privilegiar apenas mudanças no currículo, como foi feito, mas que mudanças reais na qualidade da educação devem considerar todas as dimensões sociais que compõe a totalidade da escola, e que “nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos” (FERREIRA, 2017, p. 297). A autora enfatiza que uma reforma no ensino médio “exige o compartilhamento de estudos científicos capazes de construir um diagnóstico mais fiel da realidade, além de esforços políticos colaborativos entre os entes federativos” (FERREIRA, 2017, p. 297).

Ferreira (2017) conclui que a atual reforma de 2017, pautada nos argumentos dos organismos internacionais e demandas de um Capital internacionalizado, não trará bons resultados para a educação. Nas palavras da autora:

As portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal. A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade do Ensino Médio. Muito pelo contrário, ela tende a piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar (FERREIRA, 2017, p. 306).

Neves (s/d) discute o Estado como um Estado educador, que atua no sentido de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociedade burguesa iniciado no início dos anos de 1990, mantido nos governos do PT e em execução também no atual momento histórico.

O Estado vem assumindo historicamente a tarefa educativa e formativa de “criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e de elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (Gramsci, 2000, v.3, p.23). Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. Nas últimas décadas, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e do poder (paradigma da acumulação flexível) e nas formas de estruturação do poder (estado neoliberal), o Estado capitalista em nível mundial e também no Brasil vem redefinindo 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, s/d, p. 4).

Para Neves (s/d), o projeto que está em curso e executado pelo Estado burguês busca a formação de um novo homem coletivo adaptado ao modelo atual de acumulação flexível, assim como aconteceu nas fases anteriores do capitalismo.

Para Gramsci somos ao mesmo tempo seres singulares e homens coletivos, conformes ao nosso tempo e lugar. “Somos conformistas de algum conformismo” (Gramsci, 1999, v. 1, p.94). Nas sociedades urbano industriais contemporâneas um novo conformismo social foi se instaurando paulatinamente, tendo como elementos constitutivos: a) “a estandardização do modo de pensar e de atuar em dimensões nacionais ou até mesmo continentais” (Gramsci, 2000, v. 3, p. 259-261); b) sua formação “essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção” que permite novas possibilidades de autodisciplina (Gramsci, 2000, v. 3, p. 259-261); c) a organização da vida individual e coletiva fundamentada no máximo rendimento do aparelho produtivo, tendo o mundo da produção e o trabalho como referências; d) o máximo utilitarismo como referência da organização das instituições morais e intelectuais (NEVES, s/d, p. 4).

Essa estandardização proposta pela contrarreforma do ensino por meio de uma Base Nacional Comum, que impõe um limite máximo de carga horária (analisaremos mais adiante esse limite máximo) para formação dos jovens, é a comprovação de que Gramsci foi muito assertivo em suas análises a respeito do novo homem coletivo. É de fato um novo conformismo social que foi se instaurando durante a reestruturação produtiva do capital e que ainda está em curso e precisa buscar os mecanismos de controle para se manter hegemônico e com seres sociais adaptados para sua reprodução.

Trabalhador abstrato, novo homem coletivo e intelectual urbano industrial são traduções da realidade material dos trabalhadores no sistema do capital, um sistema que transforma a humanidade do homem em mercadorias e a subordina aos seus interesses

exclusivamente financeiros para o ideal humano subjetivo a fim de apreendermos o movimento real desta forma de sociabilidade.

De mais a mais, na seção seguinte, veremos como a contrarreforma do ensino médio se funda nesse cenário social.

4. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: Contexto político e econômico

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

Para melhor compreendermos a reforma do ensino médio como sendo uma das demandas do capital por reformas em vários setores da sociedade, faz-se necessário aprofundar um pouco mais na compreensão do neoliberalismo como ideologia de sustentação do atual momento produtivo do capital. O poema do Brecht na epígrafe, ilustra muito bem os princípios desta ideologia do capital em sua fase de acumulação flexível, na qual tudo é transformado em mercadoria, privatizado e subordinado aos interesses econômicos. Isto posto, abordaremos nesta seção as mudanças no mundo produtivo e os desdobramentos históricos resultados destas mudanças.

4.1 Os anos de 1990 e as mudanças na organização e divisão do trabalho

A necessidade real de compreender a sociedade para então compreender a educação não é a de explicar a totalidade concreta, mas sim, garantir seu caráter dialético, assumindo a unidade das contradições. Assim, partir do método dialético é buscar analisar a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual, um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2010, p. 44). Por compreendermos o trabalho como categoria central no processo de construção do ser social, e sua relação dialética com a educação e demais complexos sociais como o Estado, faremos uma análise das reformas empreendidas na década de 1990, na tentativa de adequar os sujeitos às mudanças ocorridas no mundo produtivo, e o papel do estado nessa totalidade.

A década de 1990 foi marcada por mudanças no cenário global, principalmente com a consolidação da globalização como um fenômeno mundial e a popularização progressiva da

cibercultura e mudanças radicais no mundo da tecnologia. Tudo passou a ser mais integrado e começou a se falar até em aldeia global.

O ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho (LEHER, 1999, p. 24).

Essas mudanças marcam a passagem de uma organização social mais estável, “com uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido com divisão específica do trabalho, um patamar específico de conhecimento” (FRIGOTTO, 2018, p. 74) marcado pelo fordismo/taylorismo, para um modelo fluido, flexível e em constantes mudanças. No que diz respeito ao fordismo, trata-se de um modelo de

[...] produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções, pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal (*sic*), que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século (ANTUNES, 2000, p. 25).

Como modelo de gestão/produção empreendido na segunda revolução industrial, o fordismo marcou o modo de ser e viver naquela sociedade. Segundo Gramsci (2011), a racionalização do processo produtivo inaugurada pelo fordismo/taylorismo determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo.

A vida na indústria exige uma 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).

Nas análises sobre o modelo social denominado pelo autor de Americanismo e fordismo, Gramsci (2011) nos esclarece que existe toda uma estrutura de sustentação política, ideológica de controle social e de modo de vida, para ele:

A americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a decidida vontade de criá-la) e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não no sentido do livre-cambismo ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico [...] (GRAMSCI, 2011, p. 259).

Esse modelo de produção, que se consolidou no pós-guerra, possibilitou o crescimento econômico e permitiu a criação das sociedades de bem-estar-social (BEZERRA, 2019). Porém, na década de 1970, o fordismo entra em declínio devido à rigidez do método produtivo, a crise do petróleo e outros acontecimentos que influenciaram diretamente no mundo produtivo, marcado principalmente pelo surgimento no Japão do sistema Toyota de produção, conhecido como toyotismo. (BEZERRA, 2019).

O toyotismo, assim como no fordismo e sociedades anteriores ao capitalismo, seguindo a perspectiva das análises do Gramsci (2011), inaugura um novo paradigma de produção, e modo de ser e viver em sociedade, pautado na flexibilização dos processos aliado ao "avanço tecnológico nos meios de transporte e comunicação, os quais permitiram a rapidez e pontualidade do fluxo de mercadorias da produção flexibilizada do sistema toyotista" (BEZERRA, 2019, s/p). Assim como no fordismo, que demandava um tipo de humano para reproduzir tal modelo social, no toyotismo também veremos uma demanda, principalmente na área de educação voltada para formação de um novo perfil de sujeito adaptado a esse novo paradigma do capital.

Os engenheiros da Toyota flexibilizaram totalmente a produção, fabricando e estocando apenas o necessário. O sistema de cronometragem ficou conhecido como Just in time - no tempo certo - (BEZERRA, 2019), com foco na rapidez dos processos e respostas rápidas às demandas, tudo isso com o auxílio da tecnologia, visando principalmente reduzir os custos. O toyotismo, nesse sentido, inaugura um "novo" modelo de gestão e também de controle sobre o trabalho e sobre os homens" (ZANARDINI, ROSA, HOTZ, 2011, p. 23).

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado (KUENZER, 2017, p. 340).

Essas mudanças no cenário produtivo, também conhecidas como reestruturação produtiva, pautadas na acumulação flexível, precisariam de sujeitos com tais características para reproduzi-la – bem como todo um aparato estatal adequado às novas formas de gestão e produção -, assim, houve sucessivas reformas, principalmente nos países periféricos, a fim de atender a essa demanda do novo paradigma de produção capitalista. Posto isso, Harvey (2002) chama a atenção para a chamada acumulação flexível do capital, segundo o autor, a mesma é

[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia (*sic*) na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2002, p. 40).

Marcada pela fluidez e flexibilidade na produção, agora pautada na demanda e não mais na oferta, tornando os processos mais dinâmicos com a introdução da robótica, informática e investimentos cada vez maiores em tecnologias, o foco da administração passa a ser nos processos, esses processos estariam voltados para a satisfação do cliente e racionalização na produção (produzir mais, em menos tempo, e sem desperdícios). Zanardini, Rosa e Hotz concluem que

Podemos sintetizar o conceito de acumulação flexível, [...], com base nas seguintes características: flexibilização dos equipamentos e relações de trabalho, terceirização, subcontratação da força de trabalho, controle sobre o trabalho através do modelo de qualidade total, gerência participativa, produção em pequena escala e de acordo com a demanda, estabilidade no emprego para o núcleo central da força de trabalho, altos níveis de qualificação do núcleo central da força de trabalho, rotação de tarefas, sistema meritocrático de salários e promoções e, ainda, enfraquecimento dos sindicatos (ZANARDINI; ROSA; HOTZ, 2011, p. 25).

Para as autoras,

essas transformações nas formas de acumulação e de organização do trabalho capitalista exigem que o Estado e suas instituições revejam sua forma de intervenção para que possam continuar garantindo as condições necessárias para a reprodução do sistema social. É nessa direção que se consolida no Brasil da década de 1990, período de acirramento da reestruturação produtiva, a reforma do Estado e da Educação Básica (ZANARDINI; ROSA; HOTZ, 2011, p. 25).

O mundo produtivo passa por essa reestruturação e os Estados também se veem obrigados a se adequarem ao novo paradigma de organização social, imposto pelo modelo de produção. Como vimos no capítulo anterior, o trabalho como categoria fundante do ser social e organizador da vida em sociedade, determina os demais complexos sociais, logo, foi exatamente isso que aconteceu.

Com as mudanças na organização do trabalho, a administração geral passa pela chamada reengenharia, “um sistema administrativo utilizado pelas organizações para se manterem competitivas no mercado e alcançarem as suas metas, reformulando o seu modo de fazer negócios, suas atividades e tarefas e/ou processos” (TAGATA, 2011, s/n). Assim, para acompanhar tais mudanças, os Estados também passam pelas chamadas reformas de Estado.

Pode-se afirmar que a aguda recessão de 1973 e a passagem do modelo fordista de produção para o regime de acumulação flexível exigiram a redefinição das funções do Estado para assegurar as novas formas de produção e reprodução do capitalismo. Ao reformar-se, o Estado também passou a reformar as suas instituições; dentre elas, destacamos a escola (ZANARDINI; ROSA; HOTZ, 2011, p. 26).

Foi no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) que a reforma do Estado brasileiro entrou em ação e foi materializada a proposta no documento denominado de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no ano de 1995. Para os reformistas da época, movidos pela ideologia do liberalismo econômico e as mudanças ocorridas no mundo do capital, o problema das crises não era as contradições inerentes a uma sociedade socialmente dividida e marcada por conflitos e interesses de classes distintos, mas sim, o modelo de gestão do então Estado de Bem Estar Social, que era burocrático e não estava mais dando conta das demandas da sociedade marcada pela acumulação flexível e mudanças tecnológicas.

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).

De acordo com Peroni (s/d, p.4) “este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas, e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo”. Apesar de fazer sérias críticas ao neoliberalismo econômico, o modelo de reforma do Estado adotado pelos reformistas brasileiros dos anos de 1990 reproduz a ideologia de estado mínimo presente no neoliberalismo, apesar de negarem isso. Para Bresser Pereira (1997):

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).

Apesar das críticas, contraditoriamente, Bresser Pereira argumenta que:

Ao invés do Estado mínimo, a centroequerda social-liberal propôs a reconstrução do Estado, para que este possa - em um novo ciclo - voltar a complementar e corrigir efetivamente as falhas do mercado, ainda que mantendo um perfil de intervenção mais modesto do que aquele prevalente no ciclo anterior (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 17).

Estado interventor mais modesto, mesmo não querendo assumir, seria um apelido carinhoso para Estado mínimo, pois, as principais características dessa modéstia seria a publicização, terceirização, e privatização, assim definidas pelo autor:

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).

A proposta é transferir a gestão dos serviços públicos para a gestão privada, que segundo a ideologia neoliberal, é a que dá resultados satisfatórios a seus clientes. O direitos sociais são transformados em serviços prestados por empresas privadas sem a intervenção do Estado, que atuará apenas modestamente como fomentador dessas empresas privadas, “será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 12).

Nesse sentido, tomando como base a regulação do mercado, só serão “cidadãos-clientes” aqueles que puderem pagar pelos serviços prestados por essas empresas, aumentando cada vez mais a desigualdade social e a precariedade da vida dos trabalhadores que dependem dos serviços públicos e que, na verdade, são direitos sociais (Educação, saúde etc.). Como afirma Peroni (s/d), tal reforma na prática transforma o Estado em “Estado mínimo para as políticas sociais e Estado máximo para o capital” (PERONI, s/d, p. 12).

Ao analisarmos historicamente a trajetória e mudanças no sistema do capital, o que se percebe é que a globalização e as tecnologias transformaram as relações dentro do capitalismo. As mudanças ocorridas no modelo de produção, que dialeticamente transformaram também o modelo de acumulação que agora é caracterizado pelo modo de acumulação flexível, focado na demanda do cliente e não mais em grandes estoques e linhas de montagem como era no fordismo, só não modificaram a característica estruturante do capital, pelo contrário, geraram uma grande crise, afinal, o trabalho que continua sendo socialmente dividido entre os que têm apenas a sua força de trabalho e os que detêm os meios de produção, não deixou de existir.

As mudanças produtivas que foram produzidas diminuíram os postos de trabalho, o que fez com que o desemprego aumentasse e as desigualdades se aprofundassem. Assim, para tentar amenizar os efeitos dessa crise, o capital utiliza da ideologia neoliberal de que a qualificação profissional irá acabar com o desemprego. É nesse cenário de crise, de reestruturação produtiva e mudanças na lógica do mercado que a reforma do Ensino Médio é posta e defendida pelo Estado brasileiro.

A divisão social do trabalho, resultado da propriedade privada dos meios de produção (LESSA; TONET, 2011), continua existindo e produzindo todos os efeitos que já discutimos no início deste capítulo, como o estranhamento e as desigualdades sociais, o que nos faz refletir sobre o fato de que, apesar de todas as mudanças ocorridas na forma, “mesmo se opondo ao taylorismo-fordismo, a acumulação flexível não suplanta sua principal marca, a divisão do trabalho” (ZANARDINI; ROSA; HOTZ, 2011, p. 25).

A necessidade de reforma do Estado para dar conta das exigências do novo paradigma de produção vem acompanhada da reforma educacional. É necessário imprimir na educação essa nova forma de gestão, esses novos princípios. Os sujeitos sociais (re)produtores do capital precisam estar moldados de acordo com o novo padrão de ser, viver e produzir. Precisam ser flexíveis, mutáveis, ter competências e habilidades que os permitam lidar com rápidas

mudanças no cenário produtivo, ser competitivos, empreendedores, colaboradores, entre tantas outras características da acumulação flexível do capital.

Para Neves (s/d),

Este processo inconcluso e heterogêneo da formação do intelectual urbano-industrial no espaço nacional, segundo as diretrizes burguesas no fordismo, sofre redefinições a partir dos desdobramentos durante os anos de neoliberalismo. As profundas mudanças qualitativas no processo de trabalho e de produção capitalistas a partir da difusão do paradigma da acumulação flexível e a mudança na correlação de forças internacionais, com a falência do socialismo real e a hegemonia da ideologia burguesa do fim da história, do fim da luta de classes, da única solução “possível”, tornam necessárias alterações na formação do intelectual urbano em nível mundial (NEVES, s/d, p. 8-9).

Dialogando com o já analisado até aqui, Neves (s/d) ratifica que

Este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento da **capacitação técnica** necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova **capacitação dirigente**, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta (NEVES, s/ano, p. 9, grifos da autora).

Para ela

Entre as estratégias adotadas pelos vários estados nacionais para a formação do novo homem coletivo nos moldes de uma sociabilidade neoliberal, tem papel estratégico a implementação de reformas educacionais, com vistas a adaptar o intelectual urbano formado durante o período fordista do capitalismo monopolista, às necessidades burguesas decorrentes do aprofundamento da racionalização do conteúdo e da forma do trabalho e também dos imperativos de legitimação das relações sociais vigentes, neste momento de crise aguda de acumulação do capital (NEVES, s/d, p. 9).

É possível perceber a atuação do Estado, no sentido acima citado, ao analisar a contrarreforma do ensino médio de 2017, uma reforma na qual os interesses de uma classe estão cristalizados em uma política pública do Estado, Estado Burguês, que representa essa classe, e que dá sentido e direciona a política educacional no país, tendo como finalidade formar os sujeitos reprodutores desse modelo que a beneficia e a torna hegemônica. Kuenzer (2000) ressalta que

[...]tem-se afirmado que as mudanças ocorridas no final do século no mundo do trabalho têm trazido novos desafios ao Ensino Médio; uma análise mais aprofundada mostrará, contudo, que esses são apenas os desafios que sempre

estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional (KUENZER, 2000, p. 25).

Como vimos anteriormente, a educação é uma categoria que, apesar de sofrer com as determinações do mundo do trabalho, também possui uma autonomia relativa em relação a este. A reforma da educação, assim como a reforma do Estado, é uma das urgências do capital em crise. Trazer para a educação o movimento do capital é uma situação *sine qua non* para manter a Hegemonia capitalista. Sendo assim,

Considerando que a educação formal caracteriza-se como um importante espaço de produção e reprodução dos valores e dos princípios necessários para a manutenção de dado modelo social, o Estado brasileiro engendra, nesse contexto, uma reforma educacional pautada nos mesmos princípios da reforma estatal. Proclama-se assim que a educação deveria ser reformada para propiciar a adequação dos trabalhadores às novas formas de produção e de organização social que vinham se instaurando (ZANARDINI; ROSA; HOTZ, 2011, p. 26).

A reforma do Estado é posta como uma necessidade urgente tendo em vista a crise que, segundo os reformadores, seria uma crise do Estado interventor (BRESSER, 1997), pois o mesmo deveria assumir características de gerenciamento focadas nos resultados para satisfação dos cidadãos-clientes, adotando princípios, lógica e processos da gestão privada, com foco em privatizações e parcerias com empresas para o gerenciamento dos serviços prestados pelo Estado. Em resumo, ser um estado com uma “intervenção mais modesta”.

Neste mesmo sentido de gerenciamento e flexibilidade nos processos com foco nos resultados, a reforma da educação também é empreendida em consonância com a reforma do Estado brasileiro. Padronização do currículo, terceirização, avaliações em larga escala, redução dos conteúdos e foco no comportamento, fazem parte do pacote de reforma da educação, pois

As políticas educacionais delineadas e implementadas na década de 1990 partem do pressuposto de que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo. Considera-se, assim, que seria função da Educação Básica promover a qualificação de um trabalhador flexível – para um modelo de acumulação também flexível –, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho, apresentando as características necessárias à empregabilidade (ZANARDINI; ROSA; HOTZ, 2011, p. 26).

Reformar a educação faz parte do projeto societal neoliberal de reduzir o Estado e imprimir em todos os complexos sociais a lógica do mercado. Compreender os princípios e fundamentos da reforma educacional brasileira nos permitirá entender o perfil de profissional proposto pela atual reforma do ensino médio imposta pela medida provisória 746 de 2016 e

transformada na lei 13.415 de 2017. Para isso, buscaremos a compreensão nas ideias neoliberais, nos seus pressupostos, antecedentes históricos, e os atores por trás desse “novo” liberalismo. O entendimento das categorias trabalhador abstrato, intelectual urbano industrial e homem coletivo também nos trará uma base para o desvelamento da face dessa” nova reforma”.

4.2 O Estado de Bem-Estar Social e o neoliberal no Brasil

A transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado neoliberal já foi objeto de várias pesquisas (PERONI, s/d), (CHAUÍ, 2017), (COSMO; FERNANDES, s/d) dada sua importância para a compreensão das transformações sociais ocorridas desde a década de 1970 até os dias atuais. Dessa forma, iremos nos apoiar nessas pesquisas para melhor compreendermos a conjuntura do ano de 2017, ano da reforma do ensino médio, objeto deste estudo.

Como vimos, é a organização do trabalho na sociedade que determina a forma de organização dos demais complexos sociais; é assim com a educação, com a política, com o Estado, entre outros. Dado esse entendimento, é fundamental entender o que mudou na organização do trabalho para compreensão das exigências de mudanças nos demais setores.

Durante o modelo fordista de produção, o Estado era caracterizado pelo Estado de Bem-Estar social, o mesmo era orientado pelos

Estudos econômicos do inglês John M. Keynes (1883-1946), ou seja, no chamado Keynesianismo, que, mesmo contrariando o princípio básico de crítica dos liberais – a intervenção do Estado – não pretendia destruir o capitalismo, mas, sim evitar a sua destruição (COSMO; FERNANDES, s/d, p. 4).

O Estado de Bem-Estar Social tinha como princípios básicos “estender alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente na área de saúde, educação, infraestrutura e seguridade social, além de intervir, administrar e gerenciar o mercado, tendo em vista evitar novas crises do sistema capitalista” (COSMO; FERNANDES, s/d, p. 4). Com a crise do sistema fordista e o desenvolvimento das tecnologias nos sistemas de produção, o Estado de Bem-Estar Social também entra em falência, e a responsabilidade da crise, de acordo com a ideologia neoliberal, recai exatamente na forma de organização deste Estado. Os críticos ao Estado de Bem-Estar Social atacam principalmente as políticas que estendiam os direitos sociais, alegando

que essa prática estava ocasionando uma crise fiscal, pois o Estado gastava mais do que arrecadava em impostos para manter o fundo público.

Inúmeras são as análises que buscam explicitar a natureza, contradições e determinações da crise do Estado de Bem-estar Social ou Estado assistencial, cuja sistemática se explicita pela crescente incapacidade de o fundo público financiar a acumulação privada e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho. Entre estas análises destacam-se as de offe (1989 a 1990), O'Connor (1977) e F. de Oliveira (1986) (FRIGOTTO, 2010, p. 78).

Frigotto (2010), em *Educação e a Crise do Capitalismo Real*, demonstra como a crise do Estado de Bem-Estar Social foi se desenvolvendo e a maneira como a face do neoliberalismo foi se mostrando no decorrer da história.

Quando o Estado de Bem-Estar Social, Estado regente no modelo de produção fordista, começa a dá sinais de falências, teorias neoliberais começam a ganhar notoriedade e adeptos em países centrais do capitalismo (COSMO; FERNANDES, s/d). Chauí (2019), ao tratar da origem da economia política neoliberal, fala a respeito de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos que se fundou em torno das ideias de Friedrich August Von Hayek e Milton Friedman. De acordo com a autora o grupo elaborou

Um detalhado projeto econômico e político no qual ele atacava aquilo que ele chamava de estado providência, com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado. O grupo afirmava que esse tipo de estado destruía a liberdade dos indivíduos e a competição, sem a qual não há prosperidade (CHAUÍ, 2019, s/p).

A crise do Estado de Bem-Estar Social fortalece e revive os ideais do liberalismo clássico de Estado mínimo, porém com uma roupagem um tanto quanto contraditória, pois, como afirma Peroni (s/d), no neoliberalismo o Estado Neoliberal é mínimo apenas para as questões sociais, para o capital esse Estado é máximo e submisso, ou seja, existem diferenças importantes entre liberalismo e neoliberalismo. Olssen (1996) aponta que

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procurar criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. (...). Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de homo economicus – que se comporta naturalmente a partir do

interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. (...) (OLSEN, 1996, p. 340. apud APPLE, 2005, p. 37-38).

Percebemos que no neoliberalismo o Estado não é tão mínimo assim, pelo menos para o capital, pois o mesmo vai atuar como um agente de manipulação encarregado de vigiar, fiscalizar e avaliar os sujeitos no novo modelo econômico que demanda um novo tipo de ser e viver. Assim o Estado Neoliberal, longe de ser mínimo, assume um papel de controle da vida dos sujeitos aos moldes do capital. Sua atuação vem por meios das chamadas Políticas Públicas que materializam as demandas da sociedade civil, regidas pela hegemonia do capital, bem como pelas avaliações de larga escala dessas políticas. O capital estabelece um padrão avaliativo e o Estado o executa.

Em tempos de neoliberalismo, o que se vê é um Estado mínimo no que concerne à gestão dos recursos, ou seja, na geração e distribuição financeiro administrativa. Por outro lado, este mesmo Estado mínimo cumpre o papel de agente regulador e controlador, contribuindo diretamente para a manutenção da desigualdade social por meio da manutenção dos privilégios da elite e do atendimento assistencialista às massas – o que as aprisiona aos governos neoliberais. Portanto, o papel do Estado é, de um lado, o da desregulamentação e, de outro, o da regulamentação (COSMO; FERNANDES, s/d, p. 7).

Em tempos de neoliberalismo é difícil falar em Estado Nação, o que se tem no neoliberalismo é uma transnacionalidade dos Estados-Nação, subordinando estes aos imperativos do capital internacionalizado. Quem dita as regras para a formulação das Políticas Públicas nos países ditos em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, são os chamados organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM).

Frigotto (2010), ao analisar a atual crise do capitalismo e seu impacto na educação, chama a atenção para o que ele nomeia de “rejuvenescimento da teoria do capital Humano” e como esses organismos internacionais atuam nesse sentido. Para ele “os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismo regionais e nacionais a eles vinculados” (FRIGOTTO, 2010, p. 155).

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. Chauí (2019) nomeia esse mundo da ideologia neoliberal como um mundo de fantasmagoria, “porque aquilo que de verdade é não aparece para nós. E aquilo que não é, é o que aparece. Então nós vivemos num mundo de simulacros de fantasmagoria, de ficção, em que nada é tal como aparece para nós” (CHAUI, 2019, s/p).

Os chamados países periféricos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, são os alvos das políticas neoliberais desses organismos, a fim de adequar, orientar a formação e organização sociais destes países às novas demandas do processo de mudança produtiva.

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, s/d, p. 9-10).

Observamos que a ação desses organismos perpassa pela imposição do FMI para o corte de gastos, para que os países, já endividados, consequência do capitalismo internacionalizado, possam pagar os juros da dívida pública, que são maiores que a própria dívida. Ou seja, são ações contraditórias, pois ao passo em que divulgam que tais políticas são investimentos para melhoria da educação, saúde etc., impõem contenção de gastos exatamente nessas áreas. Exemplo disso é a Emenda Constitucional 95 de 2017, que congelou os gastos com saúde e educação por 20 anos no mesmo ano da contrarreforma do Ensino Médio, denominada de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Isto

posto, cabe o questionamento: como fomentar algo com medidas de contenção de gastos para este?

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, s/d, p. 10).

A política guiada pela ideologia neoliberal visa a diminuição do Estado exatamente neste aspecto, redução dos gastos com políticas sociais, ou seja, controle do fundo público.

O fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital de um lado, e de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais (OLIVEIRA, 1988b, p.8-9, apud FRIGOTTO, 2017, p. 76).

A proposta é passar para a iniciativa privada a execução das demandas sociais, via parceria público privado, e deixar o Estado encarregado apenas de legislar, controlar e avaliar, destinando o fundo público para as empresas investirem em “tecnologia e pesquisa”. Para Chauí (2019),

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 desaparecimento 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).

Privatização, publicização e terceirização são as principais bandeiras levantadas pelo BM e FMI para lidar com a crise e mudanças no mundo do capital. As políticas impostas pelo Banco Mundial são verdadeiras receitas homogeneizadoras de como deve ser a educação e a organização social nos países em desenvolvimento.

Para o Banco Mundial (2011) o desemprego não é uma consequência das mudanças produtivas, da substituição do homem pela máquina, dos cortes e enxugamento nas empresas

para aumentar seus lucros e das desigualdades resultantes do capitalismo; para o BM, o desemprego é culpa da escola, que não está sendo bem gerida.

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, **ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação** para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, s/p, 2011, grifos nosso).

Através das cartilhas do Banco Mundial, com as orientações e relatórios altamente de cunho ideológicos, o BM, desde a década de 1990, é quem dita as regras de como deve funcionar a Política Educacional Brasileira. Os documentos oficiais que compõem o marco legal da educação brasileira são permeados com os princípios e padrões do BM. Competências e habilidade são o termos escolhidos para representar a mudança que o sistema educacional brasileiro tanto “precisa”, logo, a escola deve formar os sujeitos com competências e habilidades necessárias para se adaptarem ao novo modelo produtivo.

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).

Munidos dessa ideologia neoliberal, as propostas do BM são facilmente aceitas. Quem não quer crescimento econômico? Quem não deseja ter filhos mais saudáveis? Tudo isso só depende da educação, da educação reformulada aos moldes do BM. A expansão e melhorias citadas pelo BM são referentes à necessidade de adaptação ao novo modelo do capitalismo, cada dia mais severo, mais impessoal, que responsabiliza o sujeito pelo seu fracasso social, e não à melhoria e expansão da educação para fins de emancipação humana.

O BM possui como finalidades pautas econômicas, não humanas e sociais. Os termos expansão, melhoria e investimentos em educação são esvaziados de significado, tratam-se apenas de expressões ideológicas, falaciosas, pois, na ação, os reais termos praticados por esses Organismos Internacionais são: cortes de gastos, congelamento de gastos, privatização, terceirização, flexibilização (que na prática significa perda de direitos), descentralização (que na prática significa desresponsabilização do Estado para com os direitos sociais) e tantos outros.

Esse discurso, ancorado no isolamento e responsabilização da educação em face dos problemas econômicas e sociais, desresponsabiliza o sistema capitalista, que como vimos,

através da divisão social do trabalho, é o motivo que de fato gera pobreza, desigualdades e os problemas sociais.

Diógenes (2013), ao analisar a política de reforma do ensino médio no Brasil de 1996 a 2006, nos apresenta um estudo minucioso da atuação do Estado brasileiro em consonância com esses organismos internacionais que são os protagonistas do reordenamento na formulação das políticas nos Estados em consonâncias com a reestruturação produtiva. A autora afirma que

Coube ao MEC o papel de implantar uma política de educação pensada pelos intelectuais transnacionais e nacionais como um novo projeto de sociedade que sustenta as bases dominantes da nova fase de acumulação do capitalismo. As organizações multilaterais que influenciaram o processo de reforma foram o Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) e a UNESCO (DIÓGENES, 2013, p. 22).

Essa política de reforma a cada novo governo ganha maior materialidade, pois é uma política de cunho transnacional e comandada por instituições externas representantes do capital internacionalizado, que já fazem parte da estrutura dos Estados Nação. Um exemplo disso é que no curto período de 2016-2018 o governo de Michel Temer, pós golpe parlamentar (trataremos do entendimento de golpe mais adiante), cumpriu uma agenda política em consonância com essa agenda de reformas, porém com características de um neoliberalismo extremo, que alguns até nomeiam de ultraliberalíssimo. Para Orso

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).

Tal política neoliberal (apesar de concordarmos com o entendimento de Orso, iremos adotar o termo Neoliberalismo), como vimos, ganhou força no Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 e segue nos dias atuais, apesar de que em alguns períodos, como foi nos governos do PT, tenha ocorrido uma política de conciliação de classe com atuação marcante do Estado neste sentido através de políticas de redistribuição de renda e maior participação popular, contudo, não deixou de ser neoliberal como aponta Neves

O governo Lula da Silva, pelo menos até o seu segundo ano de mandato, vem mantendo a mesma política econômica monetarista de seu antecessor e, no

plano político, vem tentando consolidar a formação do novo homem coletivo indispensável ao projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (2005, p. 95).

Historicamente é assim que o Capitalismo se mantém hegemônico: ora permite concessões à classe trabalhadora, ora radicaliza seus métodos de austeridade e cortes dessas concessões. Exemplo dessa necessidade do capital foi o Estado de Bem-Estar Social, que se fez necessário frente à ameaça do comunismo e a crise de superprodução de 1929. Keynes, o criador das ideias do Estado de Bem-Estar Social, segundo Orso

Ainda que tenha aberto o caminho para o crescimento do Estado a contragosto, não defendia o socialismo, nem a construção de um Estado de Bem-Estar Social. Acreditava que o velho princípio do individualismo continuava a valer. Pois, “purgado de seus defeitos e abusos, é a melhor salvaguarda da liberdade pessoal” (idem, p.249). Ou seja, as medidas defendidas por Keynes não visavam destruir o capitalismo. Pelo contrário, visavam evitar sua destruição. (ORSO, p. 169, 2007).

Em resumo

Entre 1930 e 1970, enquanto se difundia a abordagem neoliberal, o mundo experimentou o avanço do Estado de Bem-Estar Social, baseado numa concepção desenvolvimentista de capitalismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929. No entanto, novos problemas econômicos fizeram com que no começo dos anos 1980 o neoliberalismo se tornasse hegemônico nos Estados Unidos (com Reagan) e na Inglaterra (com Thatcher), expandindo-se para outros países. (FREITAS, 2018, p.13-14)

Ou seja, histórica e dialeticamente o capitalismo vai se metamorfoseando para se manter hegemônico, porém, as mudanças que ora servem para salvá-lo, são as mesmas que posteriormente geram suas crises. Foi assim com o Estado de Bem-Estar Social que veio como um mecanismo necessário para lidar com os efeitos da crise de 1929, e que agora é considerado pelos neoliberais como um dos motivos da crise atual, denominada de crise fiscal (BRESSER, 1997).

A publicação da Medida Provisória 746 de 2016, convertida na Lei 13.415 de 2017, que reformou o ensino médio, seguida de uma Emenda Constitucional que congelou os gastos com saúde e educação por 20 anos, é um reflexo dessa política de reforma do Estado que busca reduzir cada vez mais a atuação do mesmo no cenário econômico e social. Frigotto e Motta (2017) afirmam que a Emenda Constitucional 95 de 2017

Aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 366).

A reforma foi aprovada, um limite de investimentos em educação e saúde foi imposto e a agenda neoliberal adotada desde os anos de 1990 segue ainda mais severa na conjuntura atual (FREITAS, 2018). Como afirma Diógenes (2013)

A nova política para o ensino médio adaptou-se às mudanças geradas pelo processo de produção flexível na reconfiguração do mercado de trabalho e à crise estrutural do desemprego. Ajustou-se às novas demandas do Estado provocadas pelo neoliberalismo a partir de sua consolidação e expansão em sociedades democráticas. Essa política atingiu muito dos seus objetivos e acabou por aprofundar as desigualdades sociais, tornando as modernas sociedades mercantis cada vez mais assimétricas (ANDERSON, 1995). (DIÓGENES, 2013, p. 23).

Como demonstra a autora, as mudanças geradas pelo processo de produção atingiram diretamente a organização da educação, em especial a organização do Ensino Médio, por ser a etapa da educação básica mais próxima do mercado de trabalho, e produziu efeitos negativos na sociedade, diferentemente do que defendem os organismos internacionais, sujeitos da reforma. A seguir, buscaremos compreender a reforma educacional dos anos de 1990 e que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), em 1996, que já passou por muitas reformas, dentre elas a de 2017.

4.3 A trajetória da reforma educacional de 1996 e sua relação com o capital internacionalizado

Os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 - 1999/2002) ficaram marcados na história do Brasil como um período de muitas reformas estruturais nas áreas administrativas, econômicas e estatal.

O fato de FHC ter governado por dois mandatos consecutivos lhe permitiu atingir vários de seus objetivos políticos que, pela sua importância e abrangência, servem para caracterizar o conjunto de seu mandato como sendo uma era: “a era FHC”. A Presidência de FHC se destacou pela reforma do

Estado promovida nos seus dois mandatos, pela reforma Administrativa, pela implementação de mudanças profundas na vida econômica do país e também pela reforma educativa (HERMIDA, 2012, p. 1438).

Na esfera educativa ocorreu a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação que, em 1996, foi aprovada pelo Congresso Nacional após oito anos de tramitação. Houve significativos avanços na educação nos governos de FHC, como a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído posteriormente em 2006 - no governo de Lula (2003–2011) - pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que garante o repasse de recursos da união para o desenvolvimento da educação básica. Foi também no governo de FHC que o programa Bolsa Escola foi criado com a finalidade de garantir a frequência escolar através de uma política de transferência de renda a famílias de baixa renda, posteriormente o Bolsa Escola foi convertido em Bolsa Família no governo Lula, em 2003.

Foram anos de mudanças expressivas com a implantação de políticas que até os dias atuais produzem efeitos que muitos julgam positivos e outros julgam negativos. O que de fato se pode afirmar sobre esse período da história brasileira é que ele deixou um legado que serviu de base para os governos do PT desenvolverem também uma política neoliberal, porém com maior participação popular. De 2016 até o presente momento, o que se vê é uma continuidade dessa política de FHC, muito embora com uma retomada do perfil centralizador do poder executivo na elaboração das políticas públicas, em especial as de educação, como foi durante a reforma educacional de FHC, pois

Mesmo que toda a sociedade civil e política a consideraram necessária, a reforma educativa proposta pelo governo foi intensamente questionada pelo movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros. O movimento docente questionou, na época, tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo, que estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Segundo o movimento docente que defendia o ensino público e gratuito, através da reforma o governo alinhava suas políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional (HERMIDA, 2012, p. 1439).

Mesmo diante da necessidade que havia de mudanças na educação, e que ainda há, o que se questionava era a forma e o conteúdo das reformas propostas pelo governo federal que estavam intimamente ligados ao capital internacional representando pelas figuras do BM, FMI

e outros. Apesar dos avanços na educação, o fato da submissão do governo aos organismos internacionais demonstra que essa reforma veio atender não as reais necessidades da população brasileira, mas às exigências do capital representado por esses organismos.

Em 1989 ocorreu em Washington uma reunião na qual participaram representantes do BM, FMI e o do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Neste encontro, foram discutidos os rumos das políticas econômicas nos países da América latina, as medidas propostas e adotadas posteriormente por estas instituições ficaram conhecidas como Consenso de Washington.

A expressão consagrada a partir daí refere-se ao conjunto de recomendações oriundas da reunião, onde teria se constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade no seio dos diversos organismos internacionais e de intelectuais pertencentes aos institutos de economia que participaram da reunião (SAVIANI, 2007, p. 425).

As políticas definidas durante a reunião foram conduzidas por esses organismos com a adesão dos Estados Nacionais, inclusive o brasileiro que durante os anos de 1990 as implantou através do pacote de reformas iniciado com a reforma do Estado. Os princípios econômicos neoliberais que nortearam o Consenso de Washington determinaram a forma de execução destas políticas, que se deu de maneira centralizada no poder executivo assessorado principalmente pelo Banco Mundial. Tais medidas implicaram

Em primeiro lugar, um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulamentação dos mercados, tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. (SAVIANI, 2007, p. 426)

No Brasil esse programa foi adotado e implantado por FHC. Apesar das críticas ao neoliberalismo que os membros de seu governo teciam, possíveis de serem identificadas no Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), no qual o neoliberalismo é tido como uma proposta irreal e inadequada, ainda assim o implantaram, afirmando que não era um neoliberalismo aos moldes do Estado mínimo, mas de um Estado moderado. Contudo, a final de contas, tratava-se, de fato, de uma reforma pautada nos ideais de um Estado Neoliberal.

O projeto inicial - de iniciativa popular - da LDB foi apresentado na câmara logo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, ou seja, um ano antes do Consenso de Washington como demonstra Saviani (2016)

O projeto original surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas propostas para a organização da educação. Dessa forma, o projeto que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 por iniciativa do deputado Octávio Elísio era, fundamentalmente, o texto do artigo publicado em julho desse mesmo ano na Revista da Ande (SAVIANI, 1988). Tratava-se de uma proposta que procurou fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional, orgânica e coerente (SAVIANI, 2016. p. 381).

O projeto inicial de 1988, que teve origem através de mobilizações sociais durante o processo de redemocratização do país, no governo de FHC sofreu uma manobra política e foi substituído por um outro projeto assinado pelo então senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) induzido pelo Ministério da Educação do governo FHC, desconfigurando desta forma o texto inicial (SAVIANI, 2016).

Apesar de terem se consolidado nos governos de FHC, as mudanças e reformas tiveram início no período pós-ditadura, chamado de redemocratização, com destaque para a participação popular, eleições diretas para presidente e Constituição Federal (CF) promulgada, ou seja, com debates e lutas de grupos divergentes para elaboração do texto legal. É herança desta constituição, apelidada de Constituição Cidadã, o direito à educação pública e gratuita, porém, na mesma constituição está prevista a possibilidade de escolas privadas com ou sem fins lucrativos, essa característica demonstra o quão acirrado foi o campo de lutas durante a construção da CF de 1998.

A educação foi um dos temas mais debatidos na Assembléia (*sic*) Constituinte de 1987/1988 e também um dos que mais mobilizou os diversos setores da sociedade, defensores do ensino público e gratuito. Os anos que antecederam as discussões da Assembléia (*sic*) Constituinte foram fecundos em estudos sobre a educação nos textos constitucionais. Essas preocupações foram dando lugar à constituição e à articulação de movimentos sociais que foram fechando fileiras com a defesa dos princípios de uma ou outra forma de ensino que estavam colocados em debate, ou seja, em defesa do ensino público ou do ensino privado. Dentre as principais articulações ocorridas na época, destacam - se as do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (Fórum) (2) e os encontros e articulações da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privado (FENEN) e das Escolas Concessionárias (que defendeu os interesses dos empresários do ensino privados, leigos e confessionais) (HERMIDA, 2012, p. 1442).

E foi assim que os artigos constitucionais fixaram as bases para a educação no Brasil, garantindo entre outros direitos/princípios no artigo 205 a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Apesar de sua origem ter sido no seio da sociedade civil organizada, o que de fato aconteceu foi a aprovação de um outro projeto para LDB com fortes determinações do BM e do poder executivo diretamente. Ainda assim, a LDB de 1996 conseguiu manter pelo menos resquícios de seu projeto inicial que tinha um caráter mais social. Hermida (2012) nos apresenta esses dois momentos da LDB que se iniciam em 1988, com a constituinte, e findam em 1996, com a aprovação da lei no Congresso Nacional.

Apesar da interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, não ocorre, no primeiro momento de tramitação da LDBEN, o alinhamento das políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional; tal alinhamento começa a ser instrumentado pelo Poder Executivo no governo do presidente Itamar Franco. Porém, esta estratégia recém se tornará dominante no âmbito do Congresso Nacional assim que FHC assume na Presidência, em 1995. O segundo momento do processo de tramitação e de definição da nova política educacional ocorre no período 1995/2002. Nele se começa a configurar uma nova realidade social e política, que permite identificar mudanças nas estratégias de ação do Estado para a aprovação das políticas educacionais. Dentre as estratégias utilizadas, há a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, através da obstrução da tramitação dos projetos e da apresentação de projetos de leis substitutivos próprios (de forma simultânea aos processos de obstrução). Do ponto de vista histórico, esta estratégia – que havia sido introduzida na dinâmica parlamentar quando Fernando Collor assumiu a presidência em 1991 – logo se torna sistemática e dominante nos governos de FHC 1995/1998 e 1999/2002 (HERMIDA, 2012, p. 1442).

A participação da sociedade civil organizada no cenário político brasileiro de redemocratização foi evidente e culminou em leis e instrumentos normativos de cunho democráticos que expressavam os anseios e perfil de políticas educacionais demandas pela população através dos movimentos sociais da educação. E foi assim que o projeto inicial da LDB foi originado e apresentado ao congresso.

Esse perfil democrático e participativo na elaboração das políticas educacionais sofreu mudanças no governo de FHC, no sentido de que o governo é quem começa a demandar o conteúdo das reformas em consonância com os princípios neoliberais que, como vimos na

seção sobre a reforma do Estado, começaram a determinar mudanças na gestão dos Estado Nação a fim de adequá-los ao novo paradigma do capital pautado na acumulação flexível. “Nesta nova perspectiva, os sistemas educacionais são redefinidos no bojo das reformas estruturais encaminhadas principalmente pelo Banco Mundial que se torna, no dizer de LEHER (1999), o ‘Ministério Mundial da Educação’ dos países periféricos’.” (HERMIDA, 2012, p. 1446).

Na concepção educativa do governo, a escola passa a ser o local social privilegiado da formação do novo homem para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano - industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes. O caráter minimalista da nova LDBEN, o papel do Estado na universalização da educação nacional, as contradições e os mitos existentes já citados caracterizam a proposta educacional do governo de FHC como neoliberal, pois teve como princípio determinante a estreita relação ciência - capital (HERMIDA, 2012, p. 1449).

Após a reforma ter ocorrido no âmbito nacional, foi a vez dos Estado implantarem a reforma em seus sistemas de ensino. A propaganda do governo federal na época era a mesma da propaganda do governo hoje, que afirma que a implantação da reforma nos estados ocorrerá de maneira participativa e democrática, com a participação de toda a comunidade escolar. Porém o fato foi que a implantação da reforma nos Estados aconteceu de maneira centralizada, da mesma forma que se deu no âmbito nacional com a interferência do governo federal e dos organismos internacionais.

Diógenes (2013), ao analisar a reforma do ensino médio no Ceará de 1996 a 2006, afirma que

a dinâmica reformista do nível secundário no Brasil caracterizou-se como uma política educacional pactuada de forma diretiva e vertical em dois espaços: no transnacional com o aval dos organismos multilaterais; a partir da participação do MEC nos eventos de caráter internacional, nas conferências de Jomtien e de Dacar, de forma que assumiu as diretrizes aí pactuadas e nos encontros nacionais com os secretários de educação dos estados convidados para comporem a experiência-piloto (DIÓGENES, 2013, p. 184).

Percebemos, a partir de Diógenes (2013), que historicamente a política educacional brasileira tem um caráter centralizador e vertical, foi assim em diversos momentos da história do país, com destaque para os anos de 1990, que como demonstramos foram os anos de início das intervenções que até hoje sofremos dos organismos internacionais (FMI, BM e similares) que traçaram um projeto político para o país iniciado nos governos de FHC e que segue a todo vapor no atual governo de Jair Bolsonaro, o que nos permite inferir que nesses 23 anos de

LDB o que predominou, apesar da luta e resistência popular, foi uma política neoliberal transnacional para a educação que, como já demonstramos, tem seus fins exclusivamente econômicos apesar dos slogans sempre voltados para a questão da pobreza e suposta melhoria da educação e diminuição das desigualdades sociais.

De posse dessa compreensão a respeito da reforma educacional brasileira nos anos de 1990, buscaremos, na seção seguinte, compreender qual o ideal de trabalhador que se pretende com a contrarreforma, os limites postos pelo capital referente ao acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora e identificar quem são os reformadores de 2017.

5. A CONTRARREFORMA E OS LIMITES POSTOS PELO CAPITAL: o conhecimento em doses homeopáticas

O Vosso tanque General, é um carro forte derruba uma floresta esmaga cem homens, mas tem um defeito: Precisa de um motorista. O vosso bombardeiro, general é poderoso, voa mais depressa que a tempestade e transporta mais carga que um elefante, mas tem um defeito: Precisa de um piloto. O homem, meu general, é muito útil, sabe voar, e sabe matar mas tem um defeito: Sabe pensar

Bertolt Brecht

Como observamos, o Estado brasileiro vem passando por uma série de reformas em sua estrutura de organização e gestão desde os anos de 1990, resultado do processo de reestruturação produtiva do capital. Nesse pacote de reforma que compreende desde o Estado, e complexos sociais que compõem sua estrutura e dinâmica, percebemos que a reforma educacional ganhou um papel de relevância.

Usamos a expressão “conhecimento em doses homeopáticas” no título desta seção com referência a Marx (2017) quando o mesmo ironiza Smith ao analisar as proposições referentes à instrução do trabalhador, a saber: “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” (2017, p. 436). Os limites impostos pelo capital à formação do trabalhador dialogam com o poema de Brecht na epígrafe, pois veremos nesta seção que a formação do trabalhador no sistema capitalista se resume a uma formação pragmática, tecnicista e voltado para atender às exigências do mercado.

Assim sendo, analisaremos a organização curricular proposta pela contrarreforma de 2017 através do estudo dos documentos que fazem parte do marco legal que a instituiu, a saber: resolução/MEC nº3/2018; lei 13.415/2017. Para isso, buscaremos identificar os reformadores de 2017 e suas atuações na sociedade com a finalidade de tentar entender quais os interesses por trás da urgência de tais mudanças. Analisaremos também os pontos da reforma referentes à fragmentação e a redução do currículo do ensino médio e a valorização do conhecimento pragmático do dia a dia e do trabalho em detrimento do conhecimento científico elaborado historicamente pela humanidade.

5.1 Os reformadores

A primeira ação do governo de Michel Temer (2016-2017) foi a publicação da Medida Provisória 746 de 2016 que reformou o ensino médio, e em seguida impôs também um teto de gasto para a educação, a resposta contrária dos estudantes secundaristas foi imediata. Mais de 1000 escolas foram ocupadas por estudantes contrários às ações de reformas do governo sem diálogo com a sociedade, mas, mesmo assim, a Medida Provisória 746/2016 foi aprovada no Congresso Nacional e convertida na Lei 13.415 de 2017.

Como ferramenta de convencimento e tentativa de forjar uma aceitação por parte de uma parcela da sociedade, o governo criou uma plataforma online intitulada “Novo Ensino Médio”, na qual estão organizados os documentos que compõem o marco legal da contrarreforma, bem como dados que vão de encontro com a realidade vivenciada durante as ocupações e posteriormente à aprovação da lei 13.415 de 2017.

Foi realizada uma pesquisa pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) a pedido do Ministério da Educação no ano de 2016, na qual avaliou-se a aceitação da contrarreforma. Após o golpe parlamentar de 2016 e a impopularidade do governo com altos índices de rejeição da população, a maneira que o governo buscou para dar um falso ar de aceitação da população foi contratar esse instituto de pesquisa, o Ibope. Buscou-se forjar um apoio popular divulgando essa pesquisa, fortemente tendenciosa com perguntas que induzem os entrevistados a darem uma resposta positiva em relação às ações ilegítimas de um governo pós-golpe.

De acordo com os dados da pesquisa, que estão expostos na página inicial do site criado pelo MEC para o “novo Ensino Médio”, a maioria da sociedade foi e está a favor da contrarreforma, apesar de as perguntas terem sido genéricas e não específicas a respeito da contrarreforma nos aspectos relacionados ao seu conteúdo e a forma, como mostra a figura abaixo

Figura 01 - Página inicial do site sobre o “Novo Ensino Médio”



Fonte: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>

As perguntas feitas aos entrevistados induzem a uma resposta positiva, afinal, quem não quer uma educação de qualidade? Quem não é a favor de mudanças no nosso sistema de ensino com sérios problemas estruturais que vão desde a desvalorização do professor à falta de estrutura e investimentos na melhoria da educação que é vista como um gasto pelo governo? Quem não gostaria de ter mais escolas?

O pacote de contrarreforma educacional de 2017 compreende uma contrarreforma curricular expressa tanto no texto da Lei 13.415 de 2017, nas diretrizes curriculares, bem como na Base Nacional Comum - BNCC, que fixou uma base para toda a educação básica que deverá ser implantada em todas as escolas do Brasil. A BNCC do ensino médio, apesar de não ser o objeto desse estudo, traz as competências e habilidades que deverão ser trabalhadas durante os 3 anos do processo de formação. É na BNCC que está posto como deverão ser organizados os itinerários formativos que comporão o ensino médio.

Serão cinco itinerários formativos, 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; e V - formação técnica e profissional que comporão o currículo do ensino médio que, segundo a lei 13.415 de 2017, “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”. Em outras palavras, a lei não fala em disciplinas, e sim em arranjos curriculares definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, como a seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo.

Esta alteração na organização curricular do ensino médio de maneira verticalizada e sem diálogo com os sujeitos que compõem a comunidade escolar trará grandes prejuízos para os jovens que sofrerão com a ausência de conhecimentos de algumas áreas, principalmente as de humanas como filosofia, sociologia, artes e as demais que passarão a ser facultativas após a publicação da MP 746/2016.

O caráter simplista e reducionista da reformulação imposta pela contrarreforma para o currículo do ensino médio demonstra que, para o Estado brasileiro, o que importa é materializar o receituário elaborado pelo FMI e BM na tentativa de adequar os países periféricos às demandas do mercado, receituário este elaborado sem a participação destes países alvos das “reformas”, ou seja, estamos vivenciando a implantação de uma política pensada e imposta por países hegemonicamente dominantes representantes do capital.

No texto da BNCC a palavra competência aparece 258 vezes e a palavra habilidade 605, o que expressa a preocupação do Estado em buscar formar os jovens com foco no comportamento e características dos sujeitos que deverão atender aos novos anseios do mercado, cada vez mais flexível e fluido. Competência é conceituada pela resolução nº 3 de 2018 (DCNEM) como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” e habilidades como “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e sócioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados”.

O conceito legal destes termos a princípio nos encanta e nos convence, porém, o fato é que, 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.

Neves (s/d), ao discorrer sobre a submissão da escola aos interesses da empresa, nos oferece elementos para o entendimento dessa reforma educacional, para ela

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, s/d, p. 10).

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2001) ao estudar sobre a Pedagogia das competências, que para ele é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea que o mesmo chamou de pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001), nos apresenta uma crítica que dialoga com a da Neves (s/d). No texto no qual Duarte (2001) confronta Philippe Perrenoud (autor conhecido por ser o pioneiro na defesa de uma pedagogia pautada nas competências e habilidades dos sujeitos), ele afirma, a respeito da pedagogia da competência, que

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).

A questão é que tal contrarreforma, apesar do marketing do governo federal com o amplo apoio da mídia e do setor empresarial, revela por meio de seu marco legal que o que está em jogo não é a busca por melhorias no Ensino Médio no sentido que os reformadores tentam passar, pelo contrário, Saviani, em uma entrevista concebida à revista Educação e Sociedade em 2018, afirma que

A proposta aprovada corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo. Para tanto, na contramão da tendência atual de empreender a unificação do ensino médio, fragmenta-o em cinco itinerários, argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, o que, na verdade, camufla a intenção de induzir a grande maioria à opção pelo quinto itinerário, ou seja, formação técnica e profissional. Com

efeito, como atribuir a adolescentes na faixa dos 15 anos de idade a opção livre e consciente por um itinerário formativo segundo seu próprio projeto de vida? De fato, essa reforma retrocede à década de 1940, com as Reformas Capanema, quando o ensino médio foi dividido entre o ensino secundário, “destinado às elites condutoras” - na reforma atual, correspondente aos quatro primeiros itinerários -, e o ensino técnico-profissional, subdividido nos ramos industrial, comercial e agrícola, destinado ao povo conduzido (SAVIANI, 2018, p. 787).

Para Saviani (2018) essa reforma, diferente do que os reformadores divulgam, é um retrocesso para a formação dos jovens, pois remete às políticas educacionais dos anos de 1940 como vimos na fala do autor.

Sobre o fato de ter feito uma reforma via medida provisória, um instrumento com força de lei adotado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência, o então ministro da educação, em um evento na época, sendo questionado sobre tal urgência que levou a reformar uma etapa da educação básica via Medida Provisória respondeu que

Um milhão de jovens com 17 anos não estão cursando o ensino médio. O desempenho em português e matemática hoje é pior do que há 20 anos. Mesmo num quadro dramático como esse, ainda se tem coragem de afirmar que não tem que ter pressa para reformar o ensino médio (MENDONÇA FILHO, apud VILLELA, 2016, s/p).

O ministro proferiu uma resposta genérica, na qual ignorou a realidade social dos jovens brasileiros fora da escola, adotando a retórica utilizada pelo Banco Mundial de culpabilizar o modelo de educação e gestão da escola pública, até então vigente, pelo fracasso escolar dos jovens a fim de justificar e implantar a reforma educacional no Brasil.

Para Freitas (2018) a reforma do ensino médio é uma reforma curricular empresarial, “nome recorrente da tradição da resistência estadunidense” (FREITAS, 2018, p. 45), que visa uma adequação na organização da educação aos princípios do mercado pautados na livre concorrência. Neste sentido,

O Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor (Schuler, 2017) e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e – mais importante – sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica. Considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela “nova direita” neoliberal (FREITAS, 2018, p. 31-32, grifos do autor).

Apesar da fala do ministro fazer referência ao grande quantitativo de jovens fora da escola (que ele chamou de quadro dramático), sem levar em consideração dados qualitativos referentes à classe social, pobreza, desigualdades sociais - sem considerar o contexto de vida desses jovens que na maioria dos casos optam pelo trabalho em detrimento da escola porque precisam sobreviver -, o que está em jogo com a contrarreforma é o alinhamento desta com as tendências internacionais de reformas educacionais empreendidas nos Estados nacionais sob consultoria do Banco Mundial.

Para Freitas (2018), emerge no Brasil e no mundo uma “nova direita” que, pautada nas velhas ideias do liberalismo econômico, busca estabelecer um novo paradigma, ainda mais severo de um liberalismo econômico radical. Para ele

Apesar da origem deste movimento ser, na sua prática política, híbrida, remota ao nascimento de uma “nova direita” que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*. A investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de Bem-Estar Social (FREITAS, 2018, p.13, grifos do autor).

Esse “novo liberalismo”, diferente do que pregava os liberais clássicos, “*não tem compromisso com a democracia*, mas apenas com a instauração do livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 14, grifos do autor).

Na visão destes “novos liberais”, o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que dever ser mínimo), enquanto a democracia é apenas desejável, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico (FREITAS, 2018, p. 14).

Um exemplo material da ação dessa “nova direita” foi “reformular” uma etapa da educação básica por Medida Provisória e ignorar as manifestações contrárias de grande parte da sociedade. Outro fato foi o discurso do Presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, no final de 2016, quando o mesmo disse que “não é obrigado a ouvir o povo” e que a Casa não funciona “como um cartório”. É assim que atua os “novos” reformadores, de maneira autoritária em direção à privatização dos direitos sociais.

Uma observação importante feita por Sousa (2008), ao analisar as reformas no Brasil nos anos de 1990 após a redemocratização, foi de que naquele período em que o país saía de longos anos ditatoriais, o Neoliberalismo se apresentou como sinônimo de democracia. Países

subdesenvolvidos como o Brasil, que não vivenciaram de fato o período fordista nem o Estado de Bem-Estar Social em sua plenitude, entraram na agenda reformista mundial do capital, guiada pelos organismos internacionais. O resultado disso são os efeitos nefastos para a população trabalhadora que sofre com os ataques aos direitos sociais. De acordo com autora:

Um aspecto peculiar a esse contexto é o fato dos países subdesenvolvidos, sem nem sequer terem experimentado a vigência plena do modelo de regulação fordista, sofreram os efeitos de sua crise e da reestruturação do capital de forma devastadora, sendo impulsionados a aderir aos ajustes adotados pelos países de capitalismo avançado como alternativa à crise do modelo de acumulação fordista. Os países de capitalismo avançado, com o pioneirismo inglês e norteamericano (*sic*), implementaram uma série de medidas visando deter os efeitos da crise dos anos 70 e as “importaram” para o restante do mundo capitalista como única solução possível para recuperar o crescimento e enfrentar o ciclo recessivo que caracterizou o movimento do capital desde a última quadra do século XX (SOUSA, 2008, p. 53).

Então, o que vem acontecendo nos países periféricos do capitalismo internacionalizado é a implantação de uma política transnacional, guiada pelo BM e similares, principalmente com ações na educação, pois é a política pública que de maneira direta atua sob a formação dos sujeitos que irão reproduzir tal modelo social hegemônico. Freitas (2018) nos apresenta a reforma educacional americana com foco na privatização da educação e os efeitos negativos desta política na vida dos jovens, e a maneira como esta política, que já demonstra sinais de fracasso, está sendo implantada no Brasil.

A busca do capital em mercantilizar a educação e transformá-la em serviços é uma das características dessa nova fase pois o movimento de globalização da economia, pautada no imperativo do livre mercado e do Estado mínimo, cotejada pelo processo de reestruturação produtiva, que coloca em outro patamar a problemática da educação que de direito social passa à categoria de serviço a ser adquirido no mercado por sujeitos dispostos competirem entre si para galgar um espaço no mercado de trabalho ultracompetitivo (SOUSA, 2008, p. 16).

Isso permite que o Capital em crise possa desenvolver novos mercados por intermédio do comércio dos direitos sociais transformados em serviços, ao mesmo tempo em que imprime na educação os princípios da administração privada voltados para a competição, empreendedorismo, individualismo, flexibilidade e adaptação as mudanças ocorridas na sociedade sob a regência do Capital. A educação neste cenário de crise é pensada como mais um dos mecanismos de atuação do Estado, como a educação para adaptação/reprodução e não superação das desigualdades existentes (NEVES, s/d).

Beltrão e Tafarell (2017), ao analisar a contrarreforma de 2017 nos aspectos relacionados a privatização fazem referência à reforma do Estado, demonstram que

As modificações legislativas, que promoveram esta reforma, potencializadas, posteriormente, pela lei que regulamentou as parcerias público-privadas (Lei n. 11.079/04), permitiram a ampliação dos acordos entre o poder público e entes não-estatais, bem como a possibilidade de convênios na prestação de serviços, dentre os quais na educação (BELTRÃO; TAFARELL, 2017, p. 589).

Esses elementos de privatização que garantem a parceria público-privada estão presentes na resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no artigo 12, quando trata da organização dos itinerários formativos. O inciso VI, parágrafo 9º, determina que “para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino”.

A forte tendência de privatização se intensificou no governo de Michel Temer. Grupos empresariais, críticos dos sistemas educacionais, personagens ativos e decisivos neste processo de reforma, atuaram expressivamente durante este cenário de mudanças, bem como nos antecedentes também, pois, historicamente, quem dita as regras nas políticas de Estado é o setor empresarial que banca as companhias dos políticos eleitos.

Observa-se um investimento no discurso de esgotamento dos atuais sistemas públicos de educação, os quais seriam ineficazes e ineficientes, desta forma, incapazes de oferecer uma educação pública de qualidade, assim como constatado em outros serviços públicos (BELTRÃO; TAFARELL, 2017, p. 589).

E como solução apontam para uma transferência de organização, gestão e planejamento centrada na lógica do privado, como já assinalamos anteriormente. Ferreti e Silva (2017), ao analisaram algumas falas proferidas pelos defensores da reforma e representantes do MEC em uma das audiências públicas que debateram a Medida Provisória 746 de 2016 até sua conversão em Projeto de Lei (PL) e aprovação da lei 13.415 de 2017, analisam os atores da contrarreforma e os interesses por trás da mesma. Uma das falas analisadas foi a do Olavo Nogueira Filho, representante do Todos pela Educação, para ele

Há uma demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações

a respeito de informática e testes vocacionais (Olavo Nogueira Filho, Todos pela Educação, apud FERRETI, SILVA, 2017, p. 395).

O Presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira complementa: “O que o PISA mede; isso é, mais ou menos, o passaporte que o mundo entende que todo cidadão deve ter para conviver nesse nosso mundo de hoje” (apud FERRETI, SILVA, 2017, p. 395).

Observamos que os argumentos dos representantes das instituições privadas presentes nas audiências vão ao encontro com as colocações até aqui feitas sobre o ideário neoliberal para formação do trabalhador.

De acordo com Ferreti e Silva (2017), durante as audiências que antecederam a aprovação da lei foi possível perceber a luta por hegemonia que foi travada pelo grupo atrelado ao governo e ao setor produtivo e os representantes dos movimentos sociais. O que mais uma vez vem confirmar o campo de disputa que é a formação do trabalhador nessa etapa da educação básica. A concepção contrária à reforma expressada por Marta Vanelli, membro da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), demonstra a resistência a essa imposição, para ela

Não é possível, não é possível pensar em como melhorar o Ensino Médio só pensando na mudança curricular. [...] Nós precisamos pensar aqui em como nós vamos melhorar a infraestrutura das escolas [...] em como nós vamos valorizar os profissionais da educação. O que está colocado para nós nessa medida provisória é desresponsabilizar o Estado. [...] Aqui, a flexibilização é no sentido da privatização (Marta Vanelli, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - apud FERRETI, SILVA, 2017, p. 395).

O que Marta Vanelli fez foi mostrar que o problema da educação não se resume apenas ao currículo. Ela aponta para um aspecto 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, que serão ainda menor depois da Emenda Constitucional de 2017, que impôs um teto de investimentos na educação no mesmo ano da contrarreforma.

O setor empresarial é um dos principais atores nestes cenários de reformas, pois é o setor que representa os interesses do capital. Durante as reuniões e conferências para debater o texto da até então Medida Provisória 746/2016, atos de movimentos pró e contra governo tornaram evidente a luta entre trabalho e capital.

O impeachment da Dilma Rousseff foi comemorado pela burguesia brasileira e lamentado pela grande maioria da classe trabalhadora. Teóricos e críticos do capital consideram que o afastamento da presidenta em 2016 se configurou como um golpe parlamentar, que contou com um amplo apoio da mídia e do setor empresarial que não aceitava mais a política do PT de conciliação de classes e avanços em relação aos direitos sociais para a classe trabalhadora, que foram consideráveis durante esse período de governos petistas (FERRETI; SILVA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; FERREIRA, 2017).

Ferreira (2017), ao demonstrar as relações entre a contrarreforma e o que a autora chamou de “espírito das políticas educacionais” dos governos de Vargas, ditadura militar e anos de 1990, afirma que

Em maio de 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do país após o afastamento da presidente Dilma Rousseff, por meio de um golpe parlamentar que ameaça o processo democrático no Brasil. Imediatamente, Temer anunciou o slogan de seu governo: “ordem e progresso”. Para “um dos interlocutores do presidente interino, a ideia é lembrar a necessidade de recuperar o país da desorganização política, econômica e social e retomar o crescimento econômico” (BERGAMO, 2016). Segundo o marqueteiro Elsinho Mouco, um dos responsáveis pela criação do novo conceito, a ideia é ter uma mensagem “forte, concisa e atual” (DECAT, 2016). Praticamente não houve comentários e nem resistências divulgadas pela grande mídia (FERREIRA, 2017, p. 302).

Frigotto e Motta (2017) defendem que

Essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357).

O caráter autoritário que os autores sinalizam vai desde o instrumento inicial da contrarreforma, que foi feita por meio de Medida Provisória, à falta de diálogo e participação dos representantes da classe trabalhadora. Mesmo diante de muita resistência e oposição de professores, alunos, gestores e representantes de movimentos sociais da educação, a contrarreforma foi feita com um amplo apoio do Congresso Federal, mídia e setor empresarial.

5.2 O esvaziamento do currículo e o limite de acesso ao conhecimento imposto à classe trabalhadora

Não há dúvidas de que a educação precisa passar por uma profunda reforma estrutural no sentido de garantir a formação humana necessária para a construção de uma sociedade justa e igual. É com base nesse entendimento geral e genérico de que a educação precisa mudar, de que precisamos de uma educação de qualidade e que nos garanta uma melhor condição de vida, que o Estado em parceria com o setor empresarial e os organismos internacionais já citados, vêm impor tal contrarreforma. Estas instituições atuam em cima de um problema real, porém deturpam e mentem a respeito das causas que verdadeiramente originam os problemas da educação no Brasil como, por exemplo, as desigualdades sociais que obrigam os jovens a trabalharem desde cedo, fato que os impedem de continuar estudando.

É real a necessidade de mudança. Mas mudanças em que sentido? É essa a chave da questão. O que estão impondo é uma mudança no sentido de fortalecimento do capital e do sistema capitalista, e, com isso, uma formação aligeirada focada na superficialidade das demandas imediatas do mercado. Porém, os recursos de convencimento e busca pela adesão dos trabalhadores à reforma são os mais diversos, fala-se em educação integral, em liberdade de escolha, autonomia e qualidade. Em suma, são muitos os termos usados para descrever a contrarreforma como benéfica para a classe trabalhadora, muito embora sejam termos vazios de significados quando analisadas as formas de materialização dos mesmos.

Os mecanismos de persuasão e coerção que o capital utiliza para se manter hegemônico são os mais diversos possíveis como, por exemplo, a plataforma online:

Figura 02 - Foto do site “Novo Ensino Médio”

The infographic is divided into three columns: ESTUDANTE (Student), PROFESSOR(A) (Teacher), and GESTOR(A) ESCOLAR (School Manager). Each column features an icon and a text block.

- ESTUDANTE:** Icon shows a clock with '3.000 HORAS' and a callout '1.200 horas para se aprofundar'. Text: 'Mais tempo para aprender o essencial e para se aprofundar nos conhecimentos que lhe interessam'. Subtext: 'No Novo Ensino Médio a carga horária será ampliada de 2400 horas para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas poderão ser escolhidas por você, para poder se aprofundar em um ou mais caminhos relacionados às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional. Você poderá estudar todos os conhecimentos imprescindíveis para a vida em sociedade e ainda irá sair do ensino médio mais preparado para o mundo do trabalho!'.
- PROFESSOR(A):** Icon shows a sailboat. Text: 'Desenvolvimento de seu projeto de vida'. Subtext: 'O Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, você desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio ensino médio e em seu futuro pessoal e profissional'.
- GESTOR(A) ESCOLAR:** Icon shows a person walking through a circular path with gears. Text: 'Menos aulas expositivas. Mais projetos, oficinas, cursos e atividades práticas e significativas'. Subtext: 'A BNCC está organizada por áreas do conhecimento e não disciplinas. Você continuará aprendendo conhecimentos de todas disciplinas pois elas estão contempladas nas habilidades e competências da BNCC Contudo, a organização por áreas estimula novos formatos de aula, menos expositivas, como projetos, oficinas e atividades com maior participação dos estudantes e que conectam conhecimentos e professores de diferentes áreas.'

Fonte: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>

É evidente, ao analisarmos as imagens, dados e informações do site criado pelo MEC para apresentar a contrarreforma, que as informações ali prestadas em formato bonito, colorido e alegre não revelam sua verdadeira face, pelo contrário, tentam induzir a uma aceitação usando insatisfações gerais do campo empírico, sem o aprofundamento devido das causas que levam a essas insatisfações, oferecendo como solução uma contrarreforma que aprofunda ainda mais o abismo da formação do jovem brasileiro para uma formação humana que completem de fato um projeto de vida pautada em uma sociabilidade mais humana e menos individualizada. Em outras palavras: o oposto daquilo que os reformadores atuais buscam cada vez mais, uma individualidade que aliena, estranha e subordina o trabalhador ao capital.

De acordo com o site do MEC o “novo” Ensino Médio possui muitas vantagens para os jovens, uma delas é a liberdade de escolha

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que

possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem (BRASIL, 2017, s/p).

A nova lei 13.415 de 2017 prevê que o aluno poderá escolher um itinerário formativo, dentre os cinco itinerários estabelecidos, o que na prática não será exatamente uma escolha, tendo em vista que a mesma lei prevê que tal decisão dependerá da oferta pelo sistema de ensino,

Art. 4. 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, grifos da nossos).

A organização por itinerários veio como proposta de modernizar e tornar o ensino médio mais atraente para os jovens, eliminando as disciplinas e estabelecendo como obrigatório que apenas sejam trabalhados os conhecimentos das áreas das mais diversas formas possíveis, como prevê o § 5º do art. 11 da resolução nº 3 de 2018

Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (BRASIL, 2018).

Essa proposta de organização do trabalho escolar focado em oficinas, projetos etc., é embasada na pedagogia da competência tão criticada por autores que pesquisam a educação e reformas educacionais, a saber Duarte (2001); Neves (2005); Kuenzer (2017) dentre outros, que consideram essa perspectiva pedagógica como prejudicial para a formação do trabalhador, uma vez que secundariza o processo de ensino aprendizagem e foca apenas no desenvolvimento de competências e habilidade em detrimento de saberes científicos que os defensores desta pedagogia consideram ultrapassados e desnecessários. Nessa perspectiva, Perrenoud argumenta que

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los.

Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (Perrenoud, 2000, p. 25).

A formação por competências e habilidades reduz a necessidade de uma formação humana pautada no acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O aluno que demonstrar ter um conhecimento mínimo e instrumental suficiente que comprove que o mesmo está apto a entrar na concorrência do mercado, poderá ser certificado pelos sistemas de ensino ou ganhar o aval para avançar no processo de escolarização, cortando algumas etapas de sua formação.

Ou seja, o trabalho escolar do “novo Ensino Médio” vai ser centrado no desenvolvimento de “estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”, o que na prática vai significar um esvaziamento do conhecimento científico, uma vez que não será obrigatório a aprendizagem e sistematização das então disciplinas hoje trabalhadas em sala de aula, com exceção de português e matemática, exemplo disso é a filosofia e sociologia que perdem o status de disciplina, sendo exigido apenas o estudo e práticas dessas ciências através de projetos, oficinas etc.

Além dessa mudança no trabalho pedagógico, a legislação também prevê a dispensa de algumas etapas do ensino médio ou até mesmo certificação de conclusão do itinerário de formação técnica e profissional. O aluno poderá cursar apenas as 1.800 horas obrigatórias que contemplem a BNCC e optar por encerrar os estudos por meio do reconhecimento de saberes e competências. Com a previsão legal de certificação “simplificada” para o trabalho, a resolução nº 3 de 2018 estabelece que

Art.18, Parágrafo único. No âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, as instituições e redes de ensino devem realizar processo de avaliação, **reconhecimento e certificação de saberes e competências adquiridos** na educação profissional, **inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos** do art. 41 da LDB, conferindo aos aprovados um diploma, no caso de habilitação técnica de nível médio, ou certificado idêntico ao de curso correspondente, no caso de curso(s) de qualificação profissional (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Ao passo em que a experiência profissional do indivíduo passa a ser reconhecida pelo Estado como um conhecimento escolar ao ponto deste ter uma certificação de conclusão de

estudos, o caráter utilitário, pragmático, de valorização do conhecimento tácito da contrarreforma é revelado. Uma contrarreforma pautada no esvaziamento do conhecimento escolar, características das chamadas pedagogia do aprender a aprender, revela a face dos reais interesses dos reformadores. Dialogando nesta perspectiva de crítica ao esvaziamento do conhecimento escolar, Duarte (2001) afirma que

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2001, p. 29).

Não há como negar o fato de que todos os espaços sociais são formativos, inclusive o espaço onde se realiza o trabalho abstrato e forja o trabalhador alienado, assalariado. Até mesmo nesses espaços está presente o ato educativo, às vezes deformador, como aponta Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), mas não deixa de ser educativo para os fins do capital. O alvo da crítica é o fato de o saber escolar ser subjugado ao conhecimento vulgar adquirido no processo de trabalho explorado que condiciona ao invés de educar. Um conhecimento sem problematização, sem confronto de ideias, sem debate, sem apropriação da elaboração dos clássicos da ciência que conduz os sujeitos ao conhecimento de sua realidade e formação histórica.

Para Geórgia Cêa (2018), em uma palestra proferida sobre a contrarreforma realizada pelo Instituto Federal de Alagoas, essa contrarreforma é uma interdição do conhecimento à classe trabalhadora. De acordo com a professora

Ela é uma reforma que ao invés de definir mínimos de conhecimento, ela impede que se vá além de um mínimo estabelecido. Ela é uma lei que diz que a carga horária para o conhecimento básico do ensino médio não pode ser aumentada. Em outras palavras, isso significa que está oficializado na política educacional brasileira que a classe trabalhadora não pode conhecer mais do que a burguesia quer que ela conheça (CÊA, 2018).

Esse limite de carga horária imposto, no qual define um máximo de horas para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como estabelece a resolução nº 3 de 2018 Art. 10: “§ 3º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e

habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, foi bastante combatido.

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.

Marx (2017), em *O Capital*, ao analisar a manufatura e o trabalhador parcial, traz para nosso entendimento as origens dessa formação do trabalhador limitada à execução de apenas uma tarefa. Sabemos que o tempo histórico é outro e que o capitalismo passou por várias reformulações nesses mais de duzentos anos, porém, como já vimos anteriormente ao analisar a divisão social do trabalho, o que nos interessa e torna Marx atual e necessário são suas elaborações a respeito da formação da sociedade capitalista, dentre elas essa necessidade do capital em manter o trabalhador limitado a um conhecimento mínimo, como diz Marx (2017), em doses homeopáticas, suficientes apenas para a reprodução do capital e alienação do trabalhador. Nas palavras de Marx (2017):

A unilateralidade e mesmo a imperfeição do trabalhador parcial convertem-se em sua perfeição como membro do trabalhador coletivo. O hábito de exercer uma função unilateral transforma o trabalhador parcial em órgão natural- e de atuação segura- dessa função, ao mesmo tempo que sua conexão com o mecanismo total o compele a operar com a regularidade de uma máquina (2017, p. 423).

Quando analisamos o conceito de trabalhador abstrato, novo homem coletivo e intelectual urbano industrial na seção 4.2 deste trabalho, vimos que o capital precisa de trabalhadores em níveis de intelectualidades diferentes, pois são dos mais diversos os postos de trabalho abstrato no capitalismo. Ao analisar a manufatura, Marx faz exatamente essa observação. Segundo ele,

as diversas operações que o produtor de mercadoria executa alternadamente e que se entrelaçam na totalidade de seu processo de trabalho colocam-lhe

exigências diferentes. Numa ele tem de desenvolver mais força, noutra, mais destreza, numa terceira mais concentração mental etc. Depois da separação, autonomização e isolamento das diferentes operações, os trabalhadores são separados, classificados e agrupados de acordo com as suas qualidades predominantes (MARX, 2017, p. 423).

O sistema capitalista busca montar uma grande oferta de mão de obra que atenda às suas necessidades nas mais diversas áreas e atuações, o que não quer dizer que qualificação profissional vai garantir emprego a ninguém, vai garantir sim um exército de reserva funcional à disposição do Capital. É para esta direção que a contrarreforma do Ensino Médio está conduzindo a formação dos trabalhadores, para um horizonte de eterna subalternidade, negando que estes tenham acesso ao conhecimento e emancipação de sua condição de explorado.

O desafio para a manutenção da hegemonia capitalista está em uma grande contradição para o capital, que é a qualificação do trabalhador. As demandas do mercado apontam para a necessidade de formação de uma mão de obra que atenda e acompanhe o rápido desenvolvimento tecnológico, e isso requer investimento nesta formação, porém, como ironiza Marx (2017) a respeito do entendimento de Smith sobre a qualificação do trabalhador, para o capital garantir sua reprodução, ele precisa garantir no mínimo uma educação para o trabalhador.

A crise de 1929 fez o sistema capitalista buscar mecanismos de controle e superação. O resultado foi a criação do Estado de Bem-Estar Social que garantiu alguns direitos sociais e um fundo público para a manutenção destes, mas principalmente, garantiu a sobrevivência do capital. A crise iniciada no final dos anos de 1960, com o esgotamento do sistema fordista como vimos, mais uma vez levou o capital a buscar soluções via mudanças na organização do Estado, que desta vez recuou nas políticas sociais implantadas pelo modelo anterior, e assumiu um caráter minimalista, tal como defende as ideias neoliberais.

No que tange as mudanças introduzidas pela atual crise, a educação foi um dos principais setores alvos, pois além das medidas econômicas adotadas para a superação desta, também foram executadas ações na perspectiva de mudanças no perfil dos trabalhadores que irão reproduzir tal modelo de organização social em crise. Para lidar com as mudanças produtivas ocorridas no final dos anos de 1960 um novo tipo de homem foi exigido, e neste sentido foram adotadas alterações nas políticas educacionais a fim de adequar os sujeitos ao novo modo de ser e viver no atual paradigma de organização produtiva do capital.

A classe trabalhadora existe e com isso a luta de classes também. Por mais que o capital busque mecanismos de coerção e convencimento por meio da ideologia neoliberal para se manter hegemônico, sua característica de exploração, de produção de desigualdades, estranhamento e alienação vão existir porque são elementos estruturante de um sistema pautado na divisão social do trabalho. A educação é um espaço de luta, por isso vem passando por tantos processos de reformas. A formação humana crítica para a emancipação da classe trabalhadora é, sem sombra de dúvidas, uma ameaça ao capital, por isso a atuação tão efetiva dos setores privados nesse complexo social.

Isto posto, é importante a organização da classe trabalhadora no sentido de compor uma resistência a essa contrarreforma, a essa formação estandardizada, à interdição do conhecimento. São as contradições do capital que o enfraquece e fortalece a classe trabalhadora no sentido da luta de classes, porém essa consciência é alcançada através de processos educativos emancipatórios que demonstre tais contradições e os caminhos dessa superação da exploração no sistema capitalista.

Para isso, a educação que visa à emancipação seria aquela que explicitaria as relações de dominação e de exploração que permeiam toda a sociedade de forma crítica, pautada na materialidade, buscando os nexos e as relações entre o todo e as partes, e não uma educação que atue com a finalidade de esvaziar a educação em relação ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, garantindo apenas o desenvolvimento de competências e habilidades para se adequar ao mercado e as demandas do capital.

Diante do exposto, é necessário deixar claro que a proposta não é acabar com toda produção humana sob a regência do capital. É importante que se compreenda que mudanças não significam acabar com o que já existe e substituir por novas, afinal, não é possível acabar com toda produção histórica produzida pela humanidade, mas sim,

Superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana (DUARTE, 2010, p. 48).

Assim, a crítica também deve estar estruturada em uma base real e concreta, e o primeiro passo para construir essa base é apreender a essência do capital e combatê-lo

materialmente e ideologicamente, pois não existe prática revolucionária sem teoria revolucionária, como já nos orientava Lenin (1870-1924).

Na medida em que as relações de trabalho e a educação possibilitarem aos sujeitos, produtores da vida social e material, uma formação voltada para a tomada de consciência, fazendo com que estes percebam que tudo que se tem produzido historicamente foi consequência da ação humana, e mais especificamente da classe trabalhadora, será possível que estes sujeitos se afirmem historicamente em sua produção, posicionem-se criticamente perante os fatos sociais, mesmo dentro do capitalismo, pois são das contradições que surgem as inquietações e a necessidade de mudança.

5.3 O ensino médio para além do mercado

O controle social na sociedade capitalista é sem dúvidas um dos maiores desafios para a manutenção do *status quo* deste modelo societal. Vimos no decorrer desta dissertação como é a busca por esse controle através da educação escolar, um dos tantos mecanismos utilizados pelo Estado educador (NEVES, s/d) para manter a hegemonia capitalista.

A natureza desigual desta sociedade, fundada na divisão social do trabalho, necessita de uma educação também desigual para reproduzi-la. Pensar um modelo que supere esse limite é pensar uma educação na perspectiva da formação humana para além do mercado de trabalho.

Uma educação que permita revelar o caráter deformador do capitalismo será aquela que, pautada em um método materialista histórico dialético, dará condições aos trabalhadores de desvelarem as deformações sociais causadas pela divisão social do trabalho, pois “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”, como nos orientou Marx (1845) na oitava tese sobre Feuerbach.

Marx em 1866 já propunha uma educação voltada para a formação integral do homem, pautada no trabalho como princípio educativo. Em *As Instruções aos Delegados*, Marx (1982) alertava para essa necessidade e lançava como perspectiva de educação para a classe trabalhadora aquela que permitisse desenvolver todas as potencialidades humanas, segundo o autor

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho nocturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei. (MARX, 1982, s/p).

Um texto datado do século XIX com princípios bastante atuais. Diferentemente da educação técnica fragmentada, limitada por um currículo em itinerários formativos que estabelece carga horária máxima para a BNCC, o que Marx (1982) propõe é uma educação que permitirá o desenvolvimento dos jovens em todos os aspectos de sua capacidade humana (corpo e mente).

O decreto federal nº 5.154, de 23 julho de 2004, que regulamenta a educação profissional no Brasil e a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram ganhos significativos para a formação dos jovens que buscavam no ensino público uma formação profissional sem prejuízo da formação geral. A contrarreforma de 2017 é um retrocesso nesse sentido, pois desarticula essa perspectiva de formação impondo, como já vimos, uma formação compulsória limitada a apenas uma área do conhecimento ou formação técnica, que prevê até a dispensa se comprovada a experiência profissional em alguma empresa.

O modelo de educação profissional nos governos do PT não foi exatamente a educação politécnica defendida por Marx na citação a cima, nem o de outros autores que dialogam com a perspectiva materialista histórica dialética, mas não há como negar o avanço que houve no sentido de o Estado ofertar uma educação geral básica de qualidade e com a possibilidade de uma formação técnica sem prejuízo da formação humanística, a lei 13.415 é um retrocesso neste sentido.

A questão não é negar a formação para o trabalho, muito pelo contrário, é o trabalho que gera todo o conhecimento produzido em sociedade, logo ele é um princípio educativo,

além disso, já foi discutido neste estudo a centralidade do trabalho na formação do ser social. A questão é que no capitalismo as relações sociais são espartilhadas, separadas pelas classes sociais e classificadas de acordo com as necessidades do capital, como consequência dessa separação, a educação é isolada de seu todo e sua relação com o trabalho recebe um status de “qualificação”, uma espécie de fábrica de trabalhador. É na escola que vão ser fabricados os trabalhadores, empreendedores, profissionais liberais do amanhã.

Conhecendo os limites e natureza do capital, a caminhada contra hegemônica por uma educação que abra os horizontes para a formação humana e não mercadológica deve ser orientada no sentido de no mínimo manter os direitos já conquistados a duras penas pela classe trabalhadora. Com o neoliberalismo chegamos ao cúmulo de lutar não por novos direitos, mas para a manutenção dos já conquistados até aqui.

O grande desafio da classe trabalhadora em relação à educação é o de construir, mesmo dentro do capitalismo, as bases para uma formação transformadora que rompa com esta educação pautada em competências, habilidades e flexibilidade para o trabalho abstrato. Para Tonet (2012), essa perspectiva da formação humana se encontra em um ensino voltado para compreensão da essência do capital, no sentido de problematizar esse modo de produção e fazer a crítica radical na direção da supressão total do capitalismo, e não apenas sua reforma. Para ele

Propor-se a formar, hoje, o homem integral sem apontar, claramente, a supressão das condições materiais que impedem essa formação é o mesmo que querer construir uma casa sem os alicerces. A formação integral do indivíduo supõe o acesso à riqueza material e espiritual necessária à plena realização dele. E supõe este acesso de uma forma ativa e não meramente passiva. E mesmo este acesso, numa forma adequada às necessidades humanas e não às necessidades de reprodução do capital. Porque este é o maior obstáculo a essa apropriação. Por isso mesmo, ele tem que ser removido (TONET, 2012, p. 55).

Os fins do capitalismo são totalmente contrários aos de uma sociedade organizada com um modo de produção que permita a emancipação. Até nos países capitalistas mais desenvolvidos, nos quais a educação acompanhou esse desenvolvimento, a formação do sujeito não é integral, estudos revelam que em alguns casos as reformas educacionais empreendidas nesses países e que serviram de exemplo para a reforma educacional brasileira apresentaram resultados negativos (FREITAS, 2018; MORAES, 2017).

Nesses países onde a produção e o desenvolvimento alcançaram um patamar razoavelmente melhor que nos países subdesenvolvidos, existem aqueles que têm acesso a um tipo de educação e aqueles que têm acesso a outro tipo de educação. Essa divisão é da natureza do capital, ele não sobrevive em uma sociedade que permita o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, pois isso pressupõe o fim da divisão social do trabalho.

No capital a ciência e o trabalho são tidos como algo separado. A noção que se tem de ciência, conhecimento, desenvolvimento tecnológico está associada à academia, escola, 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 e comportamentais para lidar com máquinas e demandas pontuais da produção.

Nessa perspectiva Manacorda (1991) complementa que

Num momento determinado desse desenvolvimento – e apenas em um determinado momento – a criação de uma totalidade de forças produtivas, dentre as quais a ciência, torna-se possível a recuperação da integralidade ou unilateralidade. 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).

É dessa forma que tanto o capitalista quanto o trabalhador são formados unilateralmente na perspectiva de manutenção do capital. Para Marx (1866), uma educação que contribuirá para a emancipação humana é aquela que unirá mão e cérebro (trabalho e ciência, sobre a regência do primeiro).

Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção (MANACORDA, 1991, p. 65).

Percebe-se que a emancipação humana como horizonte de formação dos sujeitos não é algo impossível, a sua impossibilidade encontra-se no capital. Contudo, sabendo-se que a sociedade é feita pelos próprios homens, conclui-se que como ser histórico e produtor da sociedade os homens podem modificar as bases de sua produção na busca de um desenvolvimento que atenda às necessidades humanas, superando a divisão social do trabalho, a propriedade privada, a unilateralidade e demais características mortíferas do capital. Nas teses sobre Feuerbach, Marx (1845) afirma que

3 A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante (*sic*).

O princípio educativo do trabalho possibilitaria ao sujeito identificar que toda produção humana é consequência do trabalho, desvelando as relações estabelecidas e as consequências de tais relações dentro da sociedade contribuindo, por conseguinte, com o que Marx chamou de práxis revolucionante. Sendo assim, uma educação que se preocupa com a formação integral deve estar fundamentada numa perspectiva que aponta para o desenvolvimento humano do homem, propiciando uma visão do todo social, que lhe permita enxergar e compreender as contradições da sociedade, diferentemente da proposta instituída pela contrarreforma, que tem como finalidade apenas a reprodução do capital.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo geral analisar os pressupostos políticos e econômicos da contrarreforma do ensino médio do ano de 2017, no que refere à formação do trabalhador, relacionando-a com os princípios e fundamentos do modelo de acumulação flexível do capital no que baseiam a formação do trabalhador. Neste sentido as análises dos documentos que compõe parte do marco legal da contrarreforma de 2017, resolução/MEC nº3/2018; lei 13.415/2017, nos permitiram inferir que a educação, por intermédio dos sistemas de ensino, é utilizada pelo Estado brasileiro como uma “fábrica” de formação de mão de obra adaptada às mudanças no mundo produtivo.

O arcabouço ideológico que impera hoje no mundo capitalista e que controla o funcionamento da máquina do Estado brasileiro é o neoliberalismo econômico que, como vimos em Freitas (2018), significa uma retomada aos princípios do liberalismo clássico, porém com uma roupagem ultraconservadora e sem compromisso com a democracia. Um exemplo desse não compromisso com a democracia foi o golpe parlamentar de 2016, que retirou uma presidente eleita pelo voto popular, e também a contrarreforma do ensino médio de 2017 - objeto deste estudo -, que foi feita inicialmente por medida provisória.

Os acontecimentos e fatos políticos que estão ocorrendo no Brasil desde de 2015, demonstram a face do que Freitas (2018) chamou de “nova direita”, um grupo representante do setor empresarial e que conseguiu chegar ao governo através de um golpe na democracia, e desde então vem colocando em prática uma agenda austera de ataque direto aos direitos sociais como, por exemplo, a aprovação da Emenda Constitucional de 2016, que fixa um teto de gasto para saúde e educação, ou seja, um corte de gasto nestes setores.

Os pressupostos políticos e econômicos da contrarreforma do ensino médio de 2017 estão embasados neste cenário neoliberal de alinhamento às demandas do mercado que mudaram com a reestruturação produtiva e que tem relação direta com a crise estrutural do capital. Vivemos em tempos de desemprego estrutural, de aprofundamento das desigualdades sociais, de ataques aos direitos conquistados após árduas lutas sociais, de tentativa de adaptação dos trabalhadores a esse novo paradigma do sistema capitalista que está praticamente a beira de um colapso. Neste exato momento de escrita desta dissertação, o litoral do Nordeste do Brasil sofre com um vazamento de óleo de origem até o momento desconhecida e sem nenhuma ação

do Estado na reparação dos danos. Quem está, literalmente, recolhendo com as próprias mãos o óleo é a população que depende do turismo, da pesca e demais atividades informais para sobreviver diante do caos que se tornou a vida dos trabalhadores no capitalismo internacionalizado. É assim que o Estado brasileiro tem tratado o trabalhador, o meio ambiente, os direitos sociais, a educação; com descaso e subalternizando-os aos imperativos do capital.

A compreensão da relação trabalho e educação nos permitiu ir para além da visão ingênua, superficial e as vezes até romântica de que a qualificação profissional vai garantir um emprego, uma falácia tão divulgada pelo Banco Mundial que responsabiliza a escola pelo fracasso escolar dos jovens e, conseqüentemente, pelo desemprego, pela pobreza e pelas desigualdades sociais, quando na verdade, como vimos no decorrer da pesquisa, todas essas mazelas sociais tem sua origem na divisão do trabalho, na propriedade privada.

O trabalho, como demonstramos, é a categoria que dá origem ao ser social (TONET; LESSA, 2011) e organiza a vida em sociedade. É a partir do trabalho que todos os outros complexos sociais se organizam, dentre eles, a educação que tem uma relação de autonomia relativa com essa categoria fundante (SOUSA, 2014). A educação sofre determinações diretas da organização do trabalho e também exerce uma autonomia relativa, pois a relação entre estes complexos é dialética e ao mesmo tempo em que sofre também exercem determinações sociais.

Vimos que a educação, por ser um dos complexos sociais que atua diretamente na formação dos sujeitos, mais especificamente dos trabalhadores, sofreu no decorrer do processo histórico do país inúmeras reformas, principalmente reformas curriculares, pautadas no conteúdo e no comportamento dos trabalhadores. O governo federal por meio das políticas públicas de educação tem operacionalizado um projeto neoliberal que se fortaleceu nos governos de FHC (HERMIDA, 2012), desacelerou nos governos do PT (continuou neoliberal, só desacelerou) e retomou violentamente após o golpe parlamentar de 2016, e mais recentemente, a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018.

As reformas dos anos de 1990 (reforma do Estado e reforma educacional de 1996 que aprovou a LDB) são marcos importante para a compreensão da contrarreforma de 2017, pois os reformadores, os interesses, os pressupostos e corrente ideológica são os mesmos, o que houve de diferente é que os reformadores de 2017, como demonstra Freitas (2018), estão ainda mais antidemocráticos e algozes dos direitos sociais, afinal, parafraseando Peroni (s/d), para essa nova direita o Estado só é mínimo para o trabalhador, para o capital ele é máximo.

As mudanças de paradigma no processo produtivo, a chamada reestruturação produtiva, que ocasionou no modelo de acumulação flexível do capital pautado na flexibilização, nos avanços tecnológicos, na globalização e na substituição gradativa de seres humanos por máquinas, computadores e sistemas informatizados, mudou radicalmente o funcionamento das relações em sociedade e com isso as exigências por mudanças também nos diversos setores estratégicos da sociedade. Foi diante desta exigência do novo modelo produtivo que as reformas dos anos 1990 foram empreendidas, e estão sendo até hoje, no sentido de adaptação do homem a esse novo modelo social (NEVES, s/d).

É através de leis, de resoluções, de pareceres e Base Nacional Comum que as características da “mercadoria” trabalhador flexível são ditadas. Os termos competências e habilidades são recorrentes em todos os documentos, o que demonstra uma preocupação na formação de comportamento e atitudes em detrimento de uma formação intelectual voltada para o pensamento crítico e de compreensão da realidade na qual os trabalhadores estão inseridos.

Foi possível perceber também as contradições existentes entre a contrarreforma e as ações do Governo de Michel Temer, bem como no atual Governo de Jair Bolsonaro. Isso porque, à medida em que a contrarreforma - que é intitulada de política de fomento, o que significaria um investimento nessa etapa da educação básica - foi imposta, ocorreu a aprovação de uma emenda constitucional que coloca um teto de gasto para os setores da educação e saúde, o que na prática significa um corte nos investimentos em educação.

Por se tratar de uma ação bastante recente, o que podemos inferir até o presente momento são os indicativos postos na lei e documentos que regulamentam a contrarreforma no que versa sobre as perspectivas políticas e ideológicas que os fundamentam. Uma contrarreforma que está intimamente relacionada com o setor empresarial e os organismos internacionais empenhados em fortalecer cada vez mais o capital internacionalizado.

A implantação da reforma foi condicionada à aprovação da BNCC, que só se concretizou no final de 2018 e traz as competências e habilidades que os trabalhadores deverão desenvolver ao final do ensino médio. A partir de agora, os próximos passos serão o desenvolvimento da parte diversificada do currículo e elaboração dos itinerários formativos de acordo com as demandas locais de cada sistema de ensino.

De acordo com o MEC, a construção dessa parte diversificada do currículo e elaboração dos itinerários formativos contarão com a participação de toda comunidade acadêmica composta por professores, alunos, gestão e demais envolvidos nessa etapa da educação básica. Contudo, essa participação, historicamente, nunca saiu da carta de intenção que é a LDB no que se refere à gestão democrática. Exemplo dessa não participação foi a reforma do Ensino Médio do Estado do Ceará de 1996 a 2006, pesquisada por Diógenes (2013) e que demonstrou que alunos e professores não se sentiam representados por aquela reforma imposta pelo Estado.

Dessa maneira, cabe então indagarmos: (1) a escola existe apenas para que os sujeitos se preparem para o mercado de trabalho? (2) São as demandas do mercado que ditam as regras para elaboração das políticas educacionais? Infelizmente, as repostas para essas questões na sociedade capitalista são positivas. Contudo, mesmo apesar de ser a educação um espaço de disputa por hegemonia - no qual a hegemonia dominante atual é a do capital -, cabe evidenciarmos que é também um lugar onde a classe trabalhadora está presente fisicamente e ideologicamente, opondo resistência e luta para que essa perspectiva mercadológica seja superada.

Ademais, não podemos esquecer de um princípio Marxiano fundamental para problematização e busca do entendimento a respeito do movimento real da sociedade capitalista, e conseqüentemente da educação, que é o fato de a “história até nossos dias ser a história da luta de classes” (MARX; ENGLÉS, 2009, p. 23). Assim, mesmo mergulhada no mais profundo abismo da ideologia e princípios neoliberais sob a égide do capital, a educação é um lugar de luta por emancipação, por formação integral na perspectiva do princípio educativo do trabalho, como nos orienta Gramsci (1891; 1937), e é com base nesse entendimento que pesquisas como essa se fazem necessárias. É preciso conhecer para combater e propor mudanças, por isso o conhecimento crítico e analítico é combatido pelos reformadores, pois, como nos lembra Paulo Freire (1921-1997), a educação não transforma o mundo, ela transforma as pessoas, pessoas transformam o mundo.

O presente estudo tem suas limitações considerando a abrangência e importância de seu objeto, uma contrarreforma bastante recente e que já produziu e continua produzindo efeitos nocivos para os filhos da classe trabalhadora que dependem do sistema público. Realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica que se propôs, dentro de seus limites, compreender o perfil de trabalhador que se pretende com a contrarreforma de 2017, porém há muito ainda a ser estudado como, por exemplo, a maneira como esta será implantada nos Estados, a forma

como será construída a parte diversificada do currículo, que segundo o MEC ficará a cargo dos sistemas de ensino e deverá atender as especificidades de cada região, a participação da comunidade escolar nestes processos etc. Trata-se, então, de um estudo que não se esgota aqui, pelo contrário, esperamos que esta pesquisa sirva de referência para que outros pesquisadores possam partir criticamente dela e aprofundar ainda mais o entendimento sobre as determinações do capital sob o complexo da educação a fim de gerar conhecimento que contribua para a luta da classe trabalhadora por uma educação voltada para a emancipação humana e não para fins econômicos e de mercado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas, Cortez, 2000.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. Trabalho apresentado *In: X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf . Acesso em: 08.08.2019 às 21:43.

BEZERRA, J. **Fordismo**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fordismo/> . acesso em 06.04.2019, às 13:53.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor de reforma do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 . Acesso em: 03.12.2019 às 18:52.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em : 03.12.2019 às 19:05.

_____. **Legislação Informatizada - Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016 - Exposição de Motivos**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html> . Acesso em 27.10.2019, às 20:57.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2019, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em:

_____. Presidência da República. **Lei 13.415, de 16 de dezembro de 2017**. Brasília, 2019, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L1341.htm . Acesso em 03.12.2019 às 18:44.

_____. **Educadores de todo mundo reforçam, em Brasília, a necessidade de reforma do ensino médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35698> . Acesso em: 07.08.2019 às 19:39.

_____. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> . Acesso 09.08.2019 às 13:42.

BRECHT, B. Coletânea de Poemas. Disponível em: <http://orientacaomarxista.blogspot.com/2010/05/coletanea-de-poemas-bertolt-brecht.html> . Acesso em: 12.08.2019 às 21:04.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CARDOZO, M. J. P. B. Tese: **A Reforma do Ensino Médio e a Formação Dos Trabalhadores: A Ideologia aa Empregabilidade.** Apresentada no Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, UFC, 2007.

CEA, G. S. S.; SILVA, S. R. P. Políticas de Qualificação Profissional e Parcerias Público-Privadas: Justificativas, Sentidos e Implicações. *In*: PRADO, E. C.; CAVALCANTE, M. S. A.; SANTOS, I. M. (Orgs). **Pesquisas em educação em Alagoas: múltiplos enfoques.** Maceió: Edefal, 2017.

CÊA, G. **Reforma do Ensino Médio e a Rede Federal.** Disponível em: <http://www.sintietfal.org.br/2018/07/reforma-do-ensino-medio-e-uma-antirreforma-porque-ela-destruiu-educacao-afirma-georgia-cea-no-seminario-ept/> . Acesso em: 27.08.2019 às 12:35.

COSMO, C. de C.; FERNANDES, SA de S. Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS**, v. 8, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/ files/gYCRdDvb.pdf . Acesso em 27.10.2019 às 20:30.

CHAUÍ, M. **Neoliberalismo Gera Ódio e Violência.** Disponível em: <https://tutameia.jor.br/chaui-neoliberalismo-gera-odio-e-violencia/>, acesso em: 20.07.2019.

CUNHA, L. A. As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a Crítica da Crítica. *In*: **O Ensino Médio e a reforma da educação básica.** Brasília: planalto, 2002.

_____. Ensino Médio: Atalho para o Passado. In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017.

DIÓGENES, E. M. N. **Ensino Médio no Brasil: Consensos e Dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira.** 1. ed. Curitiba-PR: CVR, 2013.

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.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação:** nova direta, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O Trabalho como Princípio Educativo na Educação Integral dos Trabalhadores. In: Hélia da Costa; Martinho da Conceição. (org). **Educação Integral de e Sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: Escola Sindical São Paulo. CUT, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das Relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. Por Que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. **Cadernos do Cárcere.** v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 241-282, 2011.

_____. **Concepção Dialética da História.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, L. A concepção do Estado em Marx e Engels. *In: Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: LePM, 1987.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HERMIDA, J. F. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 E 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções. *In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação no Brasil”*. Universidade Federal Da Paraíba – João Pessoa. 2012.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set., 2018.

KEYNES, J. M. **A teoria Geral do Emprego, do juro e da moeda**. Trad. Mário R. da Cruz. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2019.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*. Revista do Instituto de Estudos Socialistas, p. 19-30, 1999.

LENIN, V. I. **Obras escolhidas em três tomos**. Moscou: Progresso, 1980.

_____. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa - Moscou: Avante! Progresso, 1989.

LESSA, Sergio. **Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Trad. Nweton Ramos Oliveira. 5º ed. São Paulo: Autores associados, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2003.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Trad. Nweton Ramos Oliveira. 5o ed. São Paulo: Autores associados, 1991.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões**. Direitos de tradução em língua portuguesa reservados por Editorial "Avante!" - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> acesso em: 09.09.2019 às 19:02.

_____. **O capital: livro III, 2º tomo**. São Paulo: Abril, 1983.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo. Boitempo, 2008.

_____. **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. **Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais valia**. em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>. Acesso em: 10/02/2018, às 14h.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Tradução em língua portuguesa reservados por Editorial Avante! - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> acesso em: 08.09.2019 às 21:21.

MELO, M. P. Governo Lula e a Nova Face do Neoliberalismo no Brasil. *In: Revista Emancipação*. v. 7, n. 1, p. 177-200. 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, C. S. V. O Ensino Médio e as Comparações Internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun., 2017.

MUNDIAL, B. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo. *In: Executivo Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método em Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. **As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de Novo Tipo**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf> . Acesso em: 07.08.2019 às 20:40.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. Disponível em: https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf . Acesso em: 10.07.2019, às 20:29.

OLIVEIRA, V. A. **Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro**. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

OLSSSEN, Mark. In defense of the welfare state and of publicly provided education. *In: APPLE, Michael W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo*. tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores e Associados, Histedbr, 2007, p. 163-183.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PERRENOUD, P. Construir Competências. **Revista Nova Escola**. Abril Cultural: São Paulo, 2000, p. 19-31.

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.

PISTRAK, M. **A escola Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAVITCH, D. **Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools**. New York: Knopf, 2013.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994. Disponível em: https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf . Acesso em 27.10.2019 às 20:20.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano I, n. 1. Jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf> acesso em: 18.09.2019 às 16:21.

SOUSA, A. P. R. **A Reforma do Ensino Médio: Interfaces entre o pensamento neoliberal e apolítica educacional no Brasil na década de 1990**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, 2008.

SOUSA, J. R. **Educação, Escola e Formação: Caminhos para Formação Humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

SOUZA, R. **A irresponsável tentativa de acabar com os cursos de Ensino Médio Integrado**, em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/06/artigo-or-a-irresponsavel-tentativa-de-acabar-com-os-cursos-de-ensino-medio-integrado/> . Acesso em: 17.03.2019, às 09:56.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

TAGATA, P. S. **Reengenharia - conceitos e origens**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/producao-academica/reengenharia-conceitos-e-origens/4441/> , acesso em: 07.04.2019, às 13:45.

TONET, I. **Educação Contra o Capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TITTONI, J.; ANDREAZZA, J. P.; SPOHR, F. S. O trabalho no contexto da acumulação flexível e a produção de subjetividade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 166-183, ago. 2009.

TROJAN, R. M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200008&lng=en&nrm=iso . Acesso em 17.06.2019 às 13:00.

VILLELA, Villela. **Mendonça Filho defende urgência da reforma do ensino médio**. In: Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mendonca-filho-defende-urgencia-da-reforma-do-ensino-medio> . Acesso em: 11.08.2019 às 21:06.

ZANARDINI, I. M.; ROSA, M. S.; HOTZ, K. G. O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para os trabalhadores. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 22-31, 2011. Disponível em www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/428/180.