



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AFONSO RENO CASTRO DA SILVA

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E FORMAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO  
MÉDIO DE 2017**

FLORIANÓPOLIS

2019

Afonso Reno Castro da Silva

**A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Pedrosa Marcassa

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Afonso Reno Castro da

A concepção de trabalho e formação na reforma do ensino médio de 2017 / Afonso Reno Castro da Silva ; orientador, Luciana Pedrosa Marcassa, 2019.

166 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Flexibilização curricular. 4. Formação técnica e profissional. 5. Acumulação flexível. I. Marcassa, Luciana Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

AFONSO RENO CASTRO DA SILVA

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E FORMAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO  
MÉDIO DE 2017**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>a</sup>. Mariléia Maria da Silva, Dr<sup>a</sup>.  
UDESC

Prof. Alessandro de Melo, Dr.  
UNICENTRO

Prof<sup>a</sup>. Eneida Oto Shiroma, Dr<sup>a</sup>.  
UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Brandão Lapa  
Coordenadora do Programa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Pedrosa Marcassa  
Orientadora

Florianópolis, 06 de setembro de 2019

## **AGRADECIMENTOS**

Devo começar pela orientadora desta pesquisa e pela oportunidade dada para sua realização, passando pela importância de ter feito parte do Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho. Agradeço aos docentes envolvidos com a oportunidade de discussões, debates e críticas, em disciplinas e diferentes grupos de estudos, o que foi a base do resultado que aqui apresentamos.

Aos colegas e amigades entre os discentes, com os quais pude compartilhar de momentos acadêmicos e na organização política discente, no PPGE-UFSC, e mesmo em espaços mais amplos como a APG, além das mobilizações e lutas. Também os momentos informais, entre uma fila e outra no RU ou um café nos intervalos, que geraram ricos diálogos com muitas questões importantes. Para todos amigos e amigas, colegas e contatos realizados, deixo minha mais sincera gratidão.

Aos que tive o prazer de conviver para além da universidade, fossem eles para partilhar da mesma mesa - levados pela música de um eletrônico ou de uma viola, por diálogos em outras línguas ou na linguagem da amizade -, para uma caminhada entre belezas que precisam ser preservadas, ou ainda, para um futebol, uma dança, e mesmo o toque dos ritmos de minhas raízes. O espaço é pequeno para o agradecimento por tantos encontros.

E sendo o espaço pequeno, não citar diretamente tantas pessoas queridas é uma opção escolhida. Aos que sentem onde nos encontramos, saberão identificar as referências e sua devida importância nessa caminhada.

Peço licença para, diante de sinceros sentimentos, fazer algumas exceções.

Ao professor Ms Jorge, o mestrando Piriquito-Verde da Abadá Capoeira, que me ensinou que “dá certo porque é feito com o coração”; ao mestre de RPG Cristian pelas lições sobre lutar pelo que importa, com vontade e paixão; à Natália, primeira pessoa que conheci ainda na matrícula e a escutar e entender minhas inquietações; à Larissa, pela parceria em momentos ímpares deste percurso, e por me levar à percepções essenciais, capazes de transformar vidas; ao pai Francisco, à mãe Maria e o irmão Rômulo, pela permanente (re)aproximação nos mais de 6 anos em que nossas vidas ficaram distantes geograficamente, e mais próximas humanamente.

Termino agradecendo à classe trabalhadora, pois a ela pertence toda a riqueza social, inclusive os poucos recursos que me deram tempo para a pesquisa.

## RESUMO

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a chamada Reforma do Ensino Médio (Lei nº. 13.415/17), vem sendo analisada por vários trabalhos acadêmicos, entretanto, a relação entre a reforma e crise econômica carece de aprofundamentos, para a compreensão da totalidade em torno desta política. Logo, o objetivo deste estudo foi desvendar fundamentos econômicos, políticos e educacionais da atual Reforma do Ensino Médio a partir de leis orgânicas de reprodução do capital, buscando reconstituir nexos entre as crises capitalistas, o regime de acumulação flexível e a referida política. Com base nos estudos de Gawryszewski (2017), Kuenzer (2017), Fontes (2010, 2017, 2018), Harvey (1992) e Marx ([1859] 2008), investigou-se documentação referente à Lei nº. 13.415/17, partindo da relação trabalho e educação, para interrogar o problema de qual seria a concepção de trabalho e formação nesta reforma. A hipótese levantada foi a de que a Reforma do Ensino Médio de 2017 expressa uma concepção de trabalho e formação que não é original desta reforma, tendo diretas e indiretas relações com as políticas destinadas à Educação Profissional e Tecnológica desde o início dos anos 2000, voltadas ao trabalho e à formação escolar em que o último determinante é a produção material no regime de acumulação flexível. A análise se baseou no método da economia política de Marx ([1859] 2008) e evidenciou o movimento expresso entre a referida lei e outras legislações anteriores sobre a educação profissional (Decreto nº. 5.154 de 2004, Lei nº. 11.741 de 2008, Decreto nº. 8.268 de 2014) em que as ideias sobre aprendizagem flexível e empreendedorismo passam a figurar como categorias centrais de ideologias orgânicas às necessidades materiais de reprodução do capital neste momento histórico. O desenvolvimento deste e de outros estudos sobre as políticas educacionais, a partir da base teórico-metodológica aqui presente, entendemos fundamental para desvelar os nexos ligados à Reforma do Ensino Médio e à Educação Profissional e Tecnológica, diante da necessidade de organização da classe trabalhadora em vista de radicais transformações sociais.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio, Flexibilização curricular, Regime de acumulação flexível.

## **ABSTRACT**

The Development Policy to Implementation of Full-Time High School, the called High School Reform (Law n° 13.415/17) , has been analyzed by several academic works, however, the relationship between the reform and economic crisis lacks deepening, to the understanding the totality around this policy. Soon, the object of this study was uncover fundamentals economics, politics and educational of the current High School Reform starting of organic laws in capital production, seeking reconstitute links between the capitalist crises, the flexible accumulation regime and the referred policy. Based on studies of Gawryszewski (2017), Kuenzer (2017), Fontes (2010, 2017, 2018), Harvey (1992) e Marx ([1859] 2008), we investigated reference documentation of law n°. 13.415/17, starting from work and education relationship, to interrogate the problem of what would the work and formation conception in this reform. The lifted hypothesis was that the High School Reform of 2017 express a work and formation conception that is not original of this reform, having direct and indirect relationships with policies destined to professional and technological education, since the beginning of 2000 years, turned to work and school formation wherein the last determinant it's the material production on the flexible accumulation regime. The analyze was based on the economical politic method of Marx ([1859] 2008) and evidenced the movement expressed between the referred law and previous legislation about the professional education (Decree n°. 5.154 de 2004, Law n°. 11.741 de 2008, Decree n°. 8.268 de 2014) in which ideas about flexible learning and entrepreneurship become appear like central categories of organic ideologies to material necessities of capital in this historic moment. The development of this and others studies about the educational policies, from the theoretic-metodologic base here present, we understand fundamental to unveil the links logged in High School Reform and the professional and technological education, in front of necessity to work class organization in view of radical social transformation.

**Keywords:** High School Reform, Curricular flexibility, Flexible accumulation regime.

## RESUMEN

La política de Fomento a la Implementación de Escuelas de Enseñanza Media en Tiempo Integral, la llamada Reforma de la Enseñanza Media (Ley nº. 13.415/17), viene siendo analizada por varios trabajos académicos, sin embargo, la relación entre la reforma y la crisis económica carece de profundizaciones, para la comprensión de la totalidad en torno a esta política. El objetivo de este estudio fue desvelar fundamentos económicos, políticos y educativos de la actual Reforma de la Enseñanza Media a partir de leyes orgánicas de reproducción del capital, buscando reconstituir nexos entre las crisis capitalistas, el régimen de acumulación flexible y la referida política. En base a los estudios de Gawryszewski (2017), Kuenzer (2017), Fuentes (2010, 2017, 2018), Harvey (1992) y Marx ([1859] 2008), se investigó documentación referente a la Ley nº. 13.415/17, empezando de la relación trabajo y educación, para interrogar el problema de cuál sería la concepción de trabajo y formación en esta reforma. La hipótesis planteada fue la de que la Reforma de la Enseñanza Media de 2017 expresa una concepción de trabajo y formación que no es original de esta reforma, teniendo directas e indirectas relaciones con las políticas destinadas a la Educación Profesional y Tecnológica desde el inicio de los años 2000, enfocadas al trabajo y a la formación escolar en que el último determinante es la producción material en el régimen de acumulación flexible. El análisis se basó en el método de la economía política de Marx ([1859] 2008) y evidenció el movimiento expreso entre la referida ley y otras legislaciones anteriores sobre la educación profesional (Decreto nº. 5.154 de 2004, Ley nº. 11.741 de 2008, Decreto nº. 8.268 de 2014) en que las ideas sobre aprendizaje flexible y emprendedorismo pasan a figurar como categorías centrales de ideologías orgánicas a las necesidades materiales de reproducción del capital en este momento histórico. El desarrollo de este y otros estudios sobre las políticas educativas, a partir de la base teórico-metodológica aquí presente, entendemos fundamental para desvelar los nexos ligados a la Reforma de la Enseñanza Media y a la Educación Profesional y Tecnológica, ante la necesidad de organización de la clase trabajadora en vista de radicales transformaciones.

**Palabras clave:** Reforma de la Enseñanza Media, Flexibilización curricular, Régimen de acumulación flexible.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China, Singapura.

CAE - Comissão de Assuntos Econômicos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CCT - Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação

CONIF - Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

CONSECTI - Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DOU - Diário Oficial da União

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FASFIL - Fundação

FIC - Formação Inicial e Continuada

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

GT - Grupo de Trabalho

IPCA - Índice de

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MEI - Micro-empendedor Individual

MP - Medida Provisória

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIB - Produto interno bruto

PL - Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEE - Secretaria Estadual de Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

UFBA - Universidade Federal da Bahia

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA LEI Nº 13.415/17	12
1.2 SOBRE AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	14
1.3 ACERCA DA PESQUISA E SUA EXPOSIÇÃO	18
<b>2. A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO NA REFORMA DE 2017</b>	<b>26</b>
2.1 NOTAS CRÍTICAS SOBRE A BIBLIOGRAFIA CRÍTICA PRODUZIDA ACERCA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	28
2.2 DA POLÍTICA EDUCACIONAL À ECONOMIA POLÍTICA	46
2.3 A CRISE CAPITALISTA E A PRODUÇÃO MATERIAL COMO ÚLTIMO DETERMINANTE	56
<b>3. A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E FORMAÇÃO DA REFORMA DE 2017</b>	<b>76</b>
3.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	77
3.2 A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	92
<b>4. A REFORMA DE 2017 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PARTE DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO</b>	<b>108</b>
4.1 A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL COMO MODELO EDUCATIVO PARA A REFORMA	109
4.2 A REFORMA COMO DIFUSÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO	132
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>143</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>150</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>158</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA LEI N°. 13.415/17

A Lei do Novo Ensino Médio foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017, no então governo provisório de Michel Temer (2016-2018). Ela foi uma conversão em lei da Medida Provisória nº. 746 de 2016, regulando os elementos mais importantes que marcam as mudanças apresentadas para o Ensino Médio brasileiro, que é a implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com alterações na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, afetando especialmente a carga horária anual para o Ensino Médio e os currículos escolares, que se tornam mais flexíveis.

O texto da lei determina que os sistemas de ensino ofereçam pelo menos mil horas anuais de carga horária escolar para o Ensino Médio, em um prazo de cinco anos, o que requer que os duzentos dias letivos sejam cumpridos em uma jornada escolar de 5 horas, e não somente 4 horas, como era no modelo anterior. Esta política visa a cumprir outra diretriz, que é a elevação progressiva do tempo escolar no Ensino Médio para 1.400 horas anuais.

A carga horária almejada está diretamente ligada à “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, política instituída pela Lei nº. 13.415/17, que tem como principal diretriz o repasse de recursos do Ministério da Educação para Estados e Distrito Federal, conforme compromissos das Secretarias de Educação dos Estados (SEE), com metas quantitativas por número de matrículas, desde que haja oferta de atendimento em tempo integral e projeto político-pedagógico de acordo com as novas diretrizes para a organização dos currículos do Ensino Médio.

Para além do que está naquela política de fomento, regulamentos vem sendo definidos para sua viabilização, como a Portaria nº. 649/2018, que se refere ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, estabelecendo metas para a implementação desta política educacional, diretamente ligadas a condições para repasse de recursos financeiros.

No que se refere à reorganização dos currículos, eles devem se adequar a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que possui versão específica para o Ensino Médio. Esta foi aprovada em 04 de dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação, trazendo um conteúdo dividido em quatro áreas de conhecimento, como previsto pela Lei nº. 13.415/17: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas.

Os direitos e objetivos de aprendizagem serão determinados pela BNCC, que apresenta as áreas de conhecimento para compor os chamado itinerários formativos, que são cinco: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Além destes, podem haver os itinerários formativos integrados, que se traduzem na composição de componentes curriculares da BNCC com os itinerários formativos. Exemplos de itinerários formativos podemos ver no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, um dos documentos que regulamenta e colabora para que os sistemas de ensino implementem esta política educacional.

Os itinerários formativos devem ganhar diferentes variedades e formas, de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino, que devem respeitar as especificidades do contexto local, conformando diferentes arranjos curriculares, que devem considerar no máximo 1.800 horas para uma formação comum ao longo de todo o Ensino Médio. Nesta formação comum, apenas o ensino da língua portuguesa e de matemática mantêm-se obrigatórios nos três anos.

Entre os itinerários formativos, além das áreas de conhecimento, foi criado um percurso para formação técnica e profissional, com variadas possibilidades para este tipo de formação, podendo-se considerar vivências práticas em locais de trabalho ou de simulação para complementação curricular, cabendo para isso parcerias entre sistemas de ensino e espaços especializados nestes fins.

Caberá também a concessão de certificados intermediários, quando de formações organizadas por etapas, além da possibilidade de formações experimentais que não constam no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, que só

poderão ter continuidade com o aval do Conselho Estadual de Educação responsável pela instituição promotora dos cursos.

A formação com ênfase técnica e profissional e a relevância dos espaços de trabalho para a composição do currículo se fazem presentes também na possibilidade de organização do Ensino Médio por sistema de módulos e créditos com terminalidades específicas. As exigências curriculares podem ser cumpridas mediante o reconhecimento de competências por demonstrações práticas e mesmo experiências de trabalho, além de variadas atividades de educação técnica.

Como se vê, a Reforma do Ensino Médio de 2017 adquire enorme relevância, no atual contexto, para o debate sobre a finalidade e o sentido dessa etapa da educação básica para a formação da juventude brasileira. Se considerarmos a juventude trabalhadora, ao nosso ver, a formação técnica e profissional que volta a ser ofertada já no Ensino Médio regular evidencia maior importância, na medida em que se configura como modelo para a educação que se almeja com esta política educacional, algo que buscaremos desvelar ao longo deste estudo.

## 1.2 SOBRE AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A pesquisa toma como referencial teórico a teoria social desenvolvida por Karl Marx, que tem na obra *O Capital* sua máxima expressão e síntese. É inevitável nessa concepção teórica que o próprio método apareça desde já indissociável da teoria, ela se torna incompreensível sem articulação com o método (NETTO, 2011). Portanto, o que deve nortear esta investigação é uma concepção teórico-metodológica, que toma as categorias da totalidade, contradição e mediação, como nucleares para uma apreensão da realidade estruturada e articulada, bem como para apreender a reprodução ideal do movimento real do objeto de pesquisa (NETO, 2011).

A referida teoria social possui sua síntese mais importante por conta de uma longa e rigorosa investigação com momentos de saltos e superação por incorporação de teorias anteriores. Há um percurso em que a dialética idealista hegeliana e o materialismo mecanicista de Feuerbach são superados pela dialética materialista. Esta aparece na constatação de Engels e Marx ([1846] 2007) de que a

produção da consciência está ligada com a atividade e troca material entre os homens, desenvolvida por meio da práxis.

Nesse sentido, a apreensão da realidade deve evitar toda forma de especulação e mistificação, a observação empírica precisa mostrar a conexão entre a produção e a superestrutura social e política, haja vista que Estado e sociedade civil, etc. advêm dos processos vivos de indivíduos, “não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham” (ENGELS e MARX, [1846] 2007 p.94), diante de condições materiais que, respeitadas determinadas limitações, premissas e condições objetivas, não dependem da vontade dos indivíduos. Os autores citados inevitavelmente apresentam sua teoria social também como um método investigativo, considerando que:

não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. Também as fantasmagorias no cérebro dos homens são sublimados necessários do seu processo de vida material empiricamente constatável e ligado a premissas materiais. (...) Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (ENGELS e MARX, [1846] 2007, p.94).

É na dinâmica de produção social da vida que aspectos ocultos no objeto de pesquisa poderão ser abstraídos, pois “de acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real” (ENGELS, s/ano), sem cair na distorção do entendimento de que o fator econômico seja o único determinante, já que há uma interação entre múltiplas determinações, expressões da luta de classes. Não fosse isso, “a aplicação da teoria a qualquer período da história que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau” (ENGELS, s/ano). São os homens que fazem a história, mas sob condições materiais e culturais dadas, e entre estas, os determinantes econômicos são, em última instância, decisivos.

Compreendendo o motor fundamental da ordem social do capital, que é a sua

composição orgânica - a relação entre meios de produção, objetos de produção e força de trabalho - , bem como especialmente, a natureza da mercadoria força de trabalho, nossa discussão toma como epicentro da relação entre produção material e formação escolar, questionamentos sobre quais seriam as funções essenciais da educação escolar na forma social do capital.

Mas aquela determinação não é compreendida, pelo menos em uma concepção de mundo que toma o materialismo dialético como concepção metodológica, como uma ação movida pela quebra de uma moral universal, que faz a classe capitalista ser movida por bem ou mal, tampouco se compreende a classe trabalhadora como o arauto da pura bondade.

Portanto, qualquer análise da educação escolar, por meio da teoria social que guia esta proposta de pesquisa, não pressupõe uma pregação moral, pois seus defensores

(...) não voltam o egoísmo contra a abnegação nem a abnegação contra o egoísmo, e teoricamente não conferem a essa oposição nem aquela forma emocional nem a forma ideológica, fervorosa, demonstrando antes suas raízes [Geburtsstätte] materiais, com o que a oposição desaparece por si mesma (ENGELS e MARX, [1846] 2007, p. 241).

Esta é uma compreensão basilar, fundante do materialismo dialético, que está no próprio processo de sínteses e superações dessa teoria, entre as quais o fetichismo da mercadoria se faz categoria de análise básica para se compreender o ser social no modo de produção do capital, determinado em sua relação com a mercadoria, essa como relação social.

Portanto, é assim que se concebe aqui uma concepção de educação escolar advinda dos defensores da Reforma do Ensino Médio de 2017, nada mais que em suas condições materiais como determinante último para o surgimento de teorias, abstrações ideais, e não um juízo de valor onde a ação dos mesmos põem em cheque uma moral universal. Como expressa Gramsci (2007), o Estado é educador para as necessidades do aparelho econômico, na medida em que a grande política toma como fim adaptar a civilização, a moral, os costumes para as mudanças na produção social.



Acontece que a divisão da sociedade em classes pressupõe concepções de mundo diferenciadas, ideias que foram desenvolvidas ao longo de um processo histórico que culmina com a burguesia como classe dominante e a propriedade privada como sua condição de vida, condição material possível para que teorias sociais que pressupõem a perpetuação da propriedade privada fossem desenvolvidas.

Logo, ideologias orgânicas ao mundo da propriedade privada são desenvolvidas, existe uma produção ideal que surge da produção material da vida. Se para Engels e Marx ([1847] 2005) as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, isso pelo fato de que são suas condições materiais de vida que geram suas ideias, podemos concluir que as ideias também a dominam, pois, de maneira geral, são as ideias possíveis de serem concebidas por essa classe, justamente pelo fato de que seu modo de vida, sua concepção de mundo, é o mundo da propriedade privada.

Para a apreensão desses processos em torno da Reforma do Ensino Médio de 2017, envolve-se assim em uma série de relações que exigem que a totalidade deva ser norteadora da concepção teórica, esta categoria permitirá o estudo do objeto sem o isolar dos determinantes gerais, evitando sua apreensão apartada de um todo, como expressa Kosik (1969) sobre o “princípio metodológico de investigação dialética da realidade”, que:

(...) é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de fazer dele um fato histórico; de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais” (Kosik, 1969, p.40)

Portanto, é imprescindível considerar o movimento da realidade não em uma lógica formal, mas como oposições em choque, como contraditório permanente, pois, segundo Lefebvre (1991, p.192) “A contradição dialética (...) deve ser encarada como sintoma da realidade. Só é real aquilo que apresenta contradições, aquilo que

se apresenta como unidade de contradições.” A estrutura da totalidade contraditória também pressupõe um conjunto de mediações, sendo que

uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada - e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como "unidade do diverso" (NETTO, 2011, p.57)

Cabe aqui compreender a concepção de educação escolar presente na Lei do Novo Ensino Médio como uma mediação entre a mercadoria força de trabalho e o modo de produção capitalista, no que o desenvolvimento da investigação, para que possa responder à questão principal e todas as perguntas que surgem no percurso da pesquisa, deve apreender as principais categorias como mediações que também se realizam em um complexo de relações entre o singular destacado - a concepção de educação na Reforma do Ensino Médio de 2017 - e o universal pressuposto - o modo de produção capitalista e suas crises como tendência histórica.

### 1.3 ACERCA DA PESQUISA E SUA EXPOSIÇÃO

O presente trabalho teve como objeto de pesquisa a Reforma do Ensino Médio de 2017 em suas relações com a produção social, problematizando a produção material como último determinante da produção ideal, neste caso, uma lei que expressa uma concepção de trabalho e formação no contexto do Regime de Acumulação Flexível.

Defronte da totalidade dinâmica e contraditória que envolve a educação escolar na forma social do capital, partimos da dialética materialista como concepção teórico-metodológica para indagar sobre quais seriam factualmente as relações entre trabalho e formação no Regime de Acumulação Flexível e sua expressão na Reforma do Ensino Médio.

Isso pelo fato de compreendermos que a educação escolar tem intrínsecas relações com o trabalho em sua forma e conteúdo no atual momento histórico,

sendo a produção material da existência o determinante do qual partimos para compreender os nexos que formam e compõem a política de reforma do Ensino Médio.

A partir de um pensamento que busca as bases ontológicas daquela reforma, tomando o método da economia política em Marx ([1859] 2008) para a análise, partimos de um concreto abstrato, um objeto ainda não compreendido em suas determinações fundamentais, para chegar num concreto pensado, no que o objeto de pesquisa aparece em determinações mais importantes que nos possibilitam compreender o fenômeno enquanto totalidade.

Desse modo, a Reforma do Ensino Médio em suas relações com a produção social, precisa ser analisada em seu processo de formação, de composição, de concepção, nesse caso, enquanto ideia e forma de ver o mundo no aspecto jurídico, enquanto lei educacional. trabalhar com a legislação da reforma foi uma opção na medida em que nosso objetivo foi discutir a partir da concepção hegemônica que se revela pela lei.

Com isso em vista, elaboramos a seguinte questão como problema inicial desta pesquisa: qual a concepção de trabalho e formação presentes na Reforma do Ensino Médio de 2017?

Tomamos por fato que as ideias na forma de superestruturas jurídicas, surgem da produção e reprodução social da vida, como afirma Engels e Marx ([1846] 2007), sendo vontades coletivas que operam na luta de classes a partir da produção material dos indivíduos em suas relações sociais, considerando que

(...) as condições políticas e mesmo a tradição que perambula como um duende no cérebro dos homens também desempenham seu papel, embora não decisivo. (...) a história faz-se de tal modo que o resultado final decorre sempre dos conflitos que se estabelecem entre muitas vontades individuais, cada uma das quais é o resultado de uma multidão de condições de existência particulares. E, pois, de um conjunto inumerável de forças que se entrecruzam, de um grupo infinito de paralelogramas de forças que dão em consequência uma resultante - o acontecimento histórico -, que, por sua vez, pode ser encarado como produto de uma força única, que, como um todo, atua inconsciente e involuntariamente (ENGELS, [1890] s/ano, p.285).

Tendo ciência desta “força única”, fomos ao entendimento da Lei do Novo Ensino Médio, visando abordar a mesma com ênfase na crítica da economia política

e na dialética materialista (MARX, [1867] 2017a; [1894] 2017b; ENGELS e MARX [1846] 2007; MARX, [1859] 2008). Isto nos permitiu captar as mudanças no Ensino Médio como tendências da constante necessidade do capital em expandir relações capitalistas de produção, englobando a educação pública estatal para a reprodução capitalista.

Nesse sentido, a condição econômica da crise capitalista como uma tendência histórica nos aparece como determinante no movimento de concepção do Ensino Médio reformado, conformando o mesmo, em meio a outros processos sociais, às necessidades de ampliação das relações de produção do capital. Haja vista que tais relações são impulsionadas pela produção social na atual sociedade, que aparece como uma coleção de mercadorias (MARX, [1867] 2017a), a mercadoria é o determinante último para as tendências históricas de privatizações e demais relações capitalistas desenvolvidas em torno da educação escolar.

Outrossim, para além da produção de mercadorias que direta e indiretamente são consumidas no âmbito da indústria que se propaga em torno dos ambientes de educação formal, é fundamental também pensar sobre a formação da mercadoria força de trabalho, elemento sem o qual é impossível a perpetuação dos processos de produção do valor.

Portanto, munidos de uma compreensão de que existem processos basilares que se propagam para além da Lei do Novo Ensino Médio, e diante de um estudo inicial sobre o objeto de pesquisa, com o aporte teórico aqui exposto e durante o processo de balanço da produção acadêmica, levantamos a hipótese de que a Reforma do Ensino Médio de 2017 expressa uma concepção de trabalho e formação que não é original desta reforma, tendo diretas e indiretas relações com as políticas destinadas à Educação Profissional e Tecnológica desde o início dos anos 2000, voltadas ao trabalho e à formação escolar em que o último determinante é a produção material no regime de acumulação flexível. Com este direcionamento para a pesquisa, tomamos como objetivo geral investigar a concepção de formação do trabalhador presente na Lei nº. 13.415/17, e como objetivos específicos, caracterizar a concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017, evidenciar as características da formação técnico-profissional presente na atual

reforma e desvelar implicações dessa formação no Ensino Médio para a classe trabalhadora.

Partimos de críticas e discussões iniciais sobre a Lei do Novo Ensino Médio, realizamos um balanço bibliográfico das discussões sobre a crise política, perpassando as políticas educacionais, a formação do trabalhador, condições da educação escolar, currículo no Ensino Médio, etc., para chegarmos até o aspecto econômico, identificando a política educacional aqui tratada como parte de um processo que é determinado pelas relações de produção material no capitalismo.

Ocorreu que em nosso caminho de pesquisa, o balanço de literatura teve um papel importante, ao constatarmos a pouca quantidade de análises que tomavam as categorias econômicas como ponto de partida, sendo predominante as discussões a partir dos aspectos superestruturais, envolvendo a política educacional. Destacamos os artigos que buscaram fazer um esforço analítico considerando as bases teóricas da crítica marxista sobre a economia política, sem desconsiderar análises com outro enfoque, o que nos levou a tecermos um diálogo envolvendo importantes críticas para um enriquecido debate sobre o objeto investigado.

O movimento, reprodução, concentração e ampliação do capital se revelou como determinação basilar para compreendermos as regulações para reformar o Ensino Médio como aspectos tendenciais, que refletem as tendências e leis coercitivas da própria forma capitalista de produção, exigindo a privatização de serviços como a educação escolar pública estatal, bem como uma quantidade cada vez maior de tempo de trabalho a ser extraído da classe trabalhadora.

Assim, na primeira parte desta exposição realizamos um balanço bibliográfico dos trabalhos selecionados, tecendo um diálogo crítico que leva em consideração o enfoque teórico até aqui exposto. A partir dele, discutimos as relações de produção material que impulsionam a privatização da educação escolar, no que enfocamos a capitalização dos recursos públicos estatais por relações capitalistas de produção em sua articulação com a concepção de Ensino Médio presente na Lei nº. 13.415/17.

Sendo a privatização da educação pública condição advinda das leis coercitivas de reprodução do valor, iniciamos tal abordagem sobre a Reforma do Ensino Médio, pelos mecanismos da crise descobertos por Marx ([1894] 2017b),

assim como os meios de arrefecimento das crises, que envolvem os fins da reforma educacional destacada.

Ao localizarmos o capital em movimento, cuidamos para destacar aspectos para além da crise capitalista, tal como descritas por Marx ([1894] 2017b), enfatizando a necessária realização de trabalho produtivo de capital para a extração de mais-valor, pois, em tempos onde a financeirização do capital muitas vezes se mostra, na aparência, como superior à produção real, é preciso expor como o faz Fontes (2010), ao afirmar que Marx

Desafiando o senso comum, aponta as enormes contradições desse processo: o relativo isolamento dos grandes proprietários de capital monetário (portador de juros) diante do capital funcionante (extrator de mais-valor) não significa a redução deste último, mas sua maior expansão (FONTES, 2010, p.22).

Expansão esta que requer a dilatação da indústria produtiva de capital, no que a “indústria de conhecimento” ou indústria educacional, pode ser meio de produção e circulação de novas mercadorias. Ressaltamos o entendimento de que a crise do modo de produção vigente é uma tendência dentro de uma totalidade complexa, envolvendo muitos nexos para sua compreensão.

Para além da expansão das relações capitalistas de produção no meio educacional e escolar, não se pode perder de vista que a existência da sociedade capitalista requisita o consumo da mercadoria força de trabalho pela classe dominante, o que requer um movimento de expansão das relações de reprodução de capital. Por outro lado, as contradições do sociometabolismo capitalista impedem a absorção de toda a força de trabalho produzida, bem como faz com que o exército industrial ganhe uma ampla reserva.

Diante destas condições, na segunda parte desta exposição, discutimos a acepção da aprendizagem flexível (KUENZER, 2017) e das novas formas de exploração da força de trabalho (FONTES, 2017), que cumprem um papel fundamental no contexto do Regime de Acumulação Flexível, em suas novas formas de controle do trabalho e mesmo a percepção da realidade diante da aceleração do espaço e do tempo no capitalismo contemporâneo (HARVEY, 1992)., ganhando a educação escolar um papel fundamental nesses processos.

Exploramos, então, como a Reforma do Ensino Médio colabora, por meio do modelo de formação escolar que ela visa promover, para a necessária intensificação do trabalho e ampliação do grau de exploração da força de trabalho, de modo que o mais-valor extraído do trabalhador coletivo se amplie exponencialmente. Chegamos ao que de fato necessita o capital e para o que opera a classe capitalista, em relação à educação formal, que é uma escola que ensine ao indivíduo como ser mais explorado, como intensificar seu trabalho, como agir para que se amplie a magnitude de mais-valor a ser extraído da força jovem de trabalho, e este é o objetivo essencial da Lei do Novo Ensino Médio.

É com a apreensão destes aspectos do trabalho e da formação flexíveis, cotejados com as clássicas categorias que explicam as leis do sociometabolismo do capital, que chegamos a uma compreensão do que se concebe como trabalho e formação no bojo da Reforma do Ensino Médio de 2017.

Assim, com a clareza do processo originário desta política e a crítica às contradições deste processo, passamos para a última parte de nossa exposição, buscando detalhar um movimento orgânico e genético da conformação da Lei nº. 13.415/17, no que pudemos identificar alguns aspectos de suas origens em meio ao desenvolvimento da própria legislação escolar no Ensino Médio brasileiro, pelo menos no que se configura a partir do início dos anos 2000.

Nessa parte de nossa exposição, buscamos sintetizar as análises realizadas em torno de cinco leis que se fizeram o centro nevrálgico das relações tecidas em torno da Lei do Novo Ensino Médio. A primeira forma jurídica foi o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. No geral, o foco deste decreto é a Educação Profissional e Tecnológica.

Seguidamente, a Lei 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ainda, o PL 6.840/13, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

O Decreto nº 8.268/14, que altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também foi um dos focos, destacado por trazer em seu bojo temas como trajetórias de formação, qualificação profissional, teoria e prática, trabalho como princípio educativo.

Por fim, a Lei 13.415/17, tornada lei a partir da MP 746/16. A chamada Lei do Novo Ensino Médio se tornaria responsável por instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Buscamos captar no conjunto dessas leis e decretos os aspectos comuns que evidenciam como a Reforma do Ensino Médio não é exatamente nova, mas conflui para uma nova síntese a partir de ideias, práticas e determinações legais que há muito vinham sendo definidas pelo Estado.

Ganhou bastante relevância para as discussões aqui desenvolvidas a Educação Profissional e Tecnológica, ou a formação técnica e profissional, pois foi em torno dessa perspectiva de formação para a juventude trabalhadora que as principais modificações ao Ensino Médio reformado foram baseadas, como a análise das leis acima destacadas nos mostraram.

De certa forma, a relação teórica entre trabalho e educação, ou a educação determinada pelo mundo do trabalho, e as relações sociais, nesse caso expressas na superestrutura jurídica, foram basilares para chegarmos ao entendimento e percepção da importância de ter o ensino técnico e profissional como um norteador dos estudos aqui empreendidos sobre a Lei do Novo Ensino Médio, mostrando como as necessidades de formação do trabalhador, para as condições dadas de trabalho, estão no âmago das determinações das políticas educacionais.



Não deixamos de considerar em nenhum momento da investigação que, se a Lei para a Reforma do Ensino Médio, como expressão da superestrutura jurídica, é descendente de formas legais em um extenso arcabouço da jurisdição educacional, nunca deixa de ter suas raízes ontológicas na produção material da vida, conformando relações de produção no mundo da propriedade privada, que determina o Estado e todas as suas concepções jurídicas e políticas, na condição de que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante (ENGELS e MARX, [1847] 2005), sem desconsiderar as disputas, lutas, dissensos e consensos entre grupos, classes e frações de classes. A educação é vista aqui como campo de disputa hegemônica, e a Reforma do Ensino Médio se insere nesta luta como parte do projeto da classe capitalista para a formação da juventude trabalhadora, portanto, é parte de uma concepção de mundo que colabora em sua propagação e aceitação.

A concepção de mundo presente na política educacional estudada é um ponto essencial a ser problematizado, requerendo uma discussão que capte as relações entre estrutura e superestrutura, em Karl Marx e Antonio Gramsci, envolvendo especialmente a manifestação jurídica deste processo, no que recorreremos também ao legislador soviético Pachukanis, para pensarmos a Lei nº. 13.415/17 como uma relação social.

Portanto, ao buscarmos compreender qual a concepção de trabalho e formação na política para o Ensino Médio aqui estudada, concluímos o último capítulo buscando entender como pode a mesma existir em suas concepções ideológicas, como difusão de uma sociabilidade, como lei que difunde um modo de vida, uma forma cultural de se relacionar com o trabalho, a educação escolar e a sociedade, sendo parte do que explica as ideias concebidas e que concebem o modo de ver e compreender o mundo, existente no Novo Ensino Médio.

## **2. A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO NA REFORMA DE 2017**

A fim de nos aproximarmos de nosso objeto de pesquisa, buscamos traçar aqui um percurso que destaca a concepção de Ensino Médio promovida pela Reforma do Ensino Médio de 2017, ao considerarmos as relações sociais que determinam esta política educacional.

Analisamos a referida política educacional, objeto da Lei nº. 13.415/17, relacionando-a com questões e críticas evidenciadas pela produção acadêmica recente da área da Educação sobre o chamado Novo Ensino Médio. Utilizamos como bancos de dados a biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, o catálogo de teses e dissertações da CAPES, o portal de periódicos CAPES, a biblioteca científica eletrônica Scielo, e ainda, o motor de busca on-line google Scholar. Foram usadas as palavras-chave “reforma do ensino médio” e “novo ensino médio”, considerando o período compreendido entre os anos de 2017 e 2018.

Diante do material encontrado, nos detemos sobre trabalhos que criticam a referida política educacional de forma a se contraporem à mesma, principalmente pelo fato de que em nenhum dos bancos de dados pesquisados foram encontrados trabalhos com críticas positivas à reforma, para a defesa da mesma. Supomos que os textos e produções nesta perspectiva se encontram em outros espaços de produção que não as pesquisas acadêmicas, especialmente na universidade pública.

Foram selecionados 20 artigos, dentre cerca de 160, com o critério de que a abordagem central está em analisar a Reforma do Ensino Médio de 2017 com o fim de desvelar os motivos de sua implementação. Identificamos que a maior parte dos trabalhos selecionados formam o núcleo central e a base para uma série de outras produções sobre o Novo Ensino Médio.

Inicialmente, destacamos duas revistas que foram vanguarda nas elaborações sobre o tema, trazendo em suas respectivas edições um dossiê sobre tal reforma. Estas foram, a revista Retratos da Escola, volume 11, nº. 20, publicação da CNTE, e a revista Educação e Sociedade, volume 38, nº. 139, publicação da

Faculdade de Educação da Unicamp. Ambas exprimem as mais evidentes críticas, que seguidamente foram aprofundadas em dezenas de textos produzidos sobre a aqui discutida reforma educacional.

Os artigos encontrados em variadas revistas acadêmicas e anais de eventos, são, não somente da área de educação, mas também ligados a uma gama extensa de outras áreas de conhecimento, como geografia, sociologia, história, direito, comunicação, letras, física, educação física, educação ambiental, entre outras.

Ainda sobre os artigos, assim como trabalhos em forma de resumos, em 2018 ocorreram as reuniões regionais da ANPEd, sendo que nestas identificamos produções sobre o novo ensino médio nos anais das edições de todas as regiões, exatamente 34 trabalhos, ligados a diferentes Grupos de Trabalhos (GTs), os quais registramos, o GT 2 (história da educação) tendo 1 artigo, o GT 05 (Estado e política educacional) com 15 artigos, GT 09 (Trabalho e educação) na quantia de 6 artigos, GT 10 (alfabetização, leitura e escrita) com 1 único artigo, o GT 12 (Currículo) contabilizando 6 artigos, o GT 14 (Sociologia da Educação), 1 artigo, e ainda 4 artigos que foram relacionados especificamente a eixos temáticos - de acordo com organização específica de uma das reuniões regionais -, sendo 3 do eixo ensino médio e 1 do ensino fundamental.

Acerca de produções envolvendo dissertações e teses, encontramos 3 teses publicadas em programas de pós graduação em educação e 16 dissertações advindas de programas de pós graduação em sociologia, psicologia, direito, ciências da linguagem, comunicação social, ciências sociais e educação<sup>1</sup>.

Identificamos nessa produção recente alguns aspectos singulares que se destacam na análise da Reforma do Ensino Médio, tais como a crise econômica, a crise política, o impeachment, as políticas aplicadas no governo de Michel Temer no ano de 2016, os documentos legais, a formação do trabalhador para a produção capitalista, etc. Observamos, contudo, que um determinante fundamental para a compreensão desta política educacional escapa de muitas das análises realizadas, qual seja, as relações materiais de produção, a base estrutural da sociedade que é, em última instância, o ponto a partir do qual se ergue toda a superestrutura política e

---

<sup>1</sup> Em anexo a esta dissertação, apresentamos um quadro com a produção analisada, resumos e informações mais importantes.

ideológica, na qual são formuladas as propostas e políticas educacionais. De acordo com o método da economia política (MARX, [1858] 2011, p.59)

Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. É uma iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que nele se manifesta.

Portanto, entendemos que o Novo Ensino Médio é subordinado pelas relações de produção materiais desenvolvidas na forma social do capital. Como lei e concepção de educação formal e escolar, carrega em si uma concepção de mundo, um projeto civilizatório, moral, concepção enquanto noção geral e capacidade de entendimento e criação de modos de ver e sentir a realidade, tendo como determinante as relações de produção capitalista.

## 2.1 NOTAS CRÍTICAS SOBRE A BIBLIOGRAFIA CRÍTICA PRODUZIDA ACERCA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio de 2017 é identificada pelas críticas à sua implantação, dentro de um contexto de lutas sociais e crise política no cenário brasileiro, acarretando em um golpe parlamentar que depôs o governo de Dilma Roussef (2011-2016).

Neste processo, Arelalo (2017) critica e denuncia que os defensores da Reforma do Ensino Médio estavam reafirmando na prática a falta de democracia, pois a formação que estavam defendendo era inconsistente, não crítica, pois o futuro de Brasil que eles defenderiam não previa uma compreensão crítica. Afirma ainda que há uma relação da reforma com outras reformas, que visam novas regulações das condições trabalhistas, especialmente pela má formação dos trabalhadores e pouca informação, o que colabora com o controle de patrões, empresas e organizações.

Para Arelalo (2017), a implementação da referida reforma foi uma grave ação contra a democracia brasileira, pois o governo se utilizou de medida provisória para

a imposição de uma reforma no ensino, algo que, excetuando a imposição das disciplinas de Educação moral e cívica e Educação Física, não fora realizado na ditadura civil-militar. Nesse período, por exemplo, a lei nº. 5.682/71, que reformou os ensinos de 1º e 2º graus, foi implementada após todos os devidos trâmites, em que pese as limitações do processo realizado sob aquele regime governamental.

Porém, as críticas e “denúncias” da autora, ao tomarem como base a acepção de democracia, são bastante incipientes e superficiais. É preciso antes de mais nada, questionar sobre que democracia está se falando, e sua análise começa com a falha de pressupor uma democracia universal, que estaria sendo ferida por uma política de governo, portanto seria necessário defender uma política democrática de fato e de direito, respeitando os marcos legais e os trâmites para a aplicação de uma política educacional.

Contra essa posição que cai em um idealismo ao substituir as determinações materiais por uma ideia “pura” de democracia, é preciso afirmar que a concepção democrática, no que diz respeito à estrutura jurídica, é cabível de adaptações, interpretações e julgamentos que em maior ou menor grau, expressarão o fato de que a justiça e o Estado são determinados, seja pelas ideias da classe dominante, mas principalmente pela produção material e as possibilidades advindas da produção e da troca de mercadorias para a reprodução da vida.

Portanto, partir de uma crítica de cunho democrático-jurídico é cair em uma zona de debate em que interpretações e exposições legais podem justificar a legitimação da Lei do Novo Ensino Médio, esquecendo do determinante essencial de todo esse processo, que é o movimento orgânico do capital, como buscamos detalhar na pesquisa aqui exposta.

No que se refere à relação que Arelalo (2017) faz entre democracia e compreensão crítica, afirmando que a Reforma do Ensino Médio é um meio antidemocrático pois visa tornar uma população desinformada, e assim, torná-la menos crítica e mais fácil de ser controlada, apontamos dois problemas.

O primeiro, é novamente cair em um movimento de criar categorias universais, nesse caso a educação, a criticidade e a informação ou formação. Precisáramos entrar em um debate de cunho epistemológico, e um outro nível de análise sobre a Lei do Novo Ensino Médio, especialmente na questão dos currículos

e sobre as bases teóricas da Base Nacional Comum Curricular, o que não é o caso desta pesquisa, para adentrarmos nessa discussão anunciada por Arelalo (2017). Mas o que podemos destacar nesse momento, é que não necessariamente educação, criticidade e informações possuem uma relação direta com contestar as formas políticas e sociais, o que pode inclusive ser o contrário.

Além disso, em segundo lugar essa avaliação da autora cai em um maniqueísmo, onde as ideias dos defensores da reforma aparecem como ações maquiavélicas de dominação e controle ideológico, como se estes mesmo indivíduos não possam conceber as suas ideias como as superiores e corretas, agindo como se estivessem mentindo, e sabendo que estão mentindo.

Não partimos desse pressuposto, e compreendemos que as diversas ideias que sustentam a lógica de defesa da reforma aqui discutida, a exemplo da empregabilidade e do empreendedorismo, fazem parte do sincero entendimento de mundo dos defensores da reforma, pois estão diretamente relacionadas à propriedade privada como determinante da produção material. Portanto, não é, em última instância, contra as ideias e os indivíduos que as propagam que um projeto de transformação radical da sociedade deve se opor, mas sim contra a lógica material e as leis orgânicas do capital que impulsionam tais indivíduos a suas posições políticas.

Uma outra discussão que aparece substituindo a crítica às condições materiais pelas produções ideais, é a forma como o faz Moll (2017), que entende aquela reforma no bojo de uma restauração conservadora, que havia sido no mínimo amenizada nos últimos anos, principalmente a partir da emenda constitucional nº 59/2009, que previa a obrigatoriedade do Ensino Médio.

Esta etapa da educação básica é identificada pela autora como herdeira de uma tradição dual, que seria a lógica da profissionalização para a juventude popular e a educação propedêutica para uns poucos que atingem o ensino superior. Nesta análise, as políticas públicas dos últimos anos teriam gerado “fendas” em uma política historicamente desenvolvida para retirar as classes populares de uma escolarização mais extensa, assim o impeachment apareceria como uma solução conservadora.

Apoiada em Darcy Ribeiro, Moll (2017) compreende que a educação brasileira sempre se desenvolveu em crise, não como algo aleatório mas sim como um projeto de exclusão de parcelas significativas da população. Esse projeto estaria diretamente ligado à fragilidade do processo democrático brasileiro, que não se estabeleceu de forma a possibilitar a democratização da educação no Brasil, mas sim acentuando a exclusão e a evasão, pela concentração das escolas em grandes centros e pelas condições existentes nos grupos sociais mais pobres.

Discorrendo sobre a relação entre PEC do teto de gastos – que se tornaria a Emenda Constitucional nº. 95 de 15 de dezembro de 2016 - e a falta de recursos para aplicação da política prevista, a autora infere que a reforma e o discurso sobre a organização curricular e o tempo integral, ou a elevação de carga horária, são formas de esconder o real problema estrutural da educação pública brasileira, dando a entender que os interesses por trás da reforma seriam somente para manter uma educação desqualificada para uma parcela majoritária que tem como destino funções que não precisam de um desenvolvimento educacional pleno, já que nem sequer será incorporada no mercado, diante dos rearranjos produtivos.

Acontece que, assim como Arelalo (2017), Moll (2017) dá um papel para a educação escolar, como se a mesma tivesse como único limiar um processo de crítica e superação da organização social vigente, dando assim um caráter universal para a educação. Em sua forma de analisar, desaparecem as possibilidades de ser a escolarização também um processo de difusão e legitimação da ideologia dominante.

Ao mesmo tempo, sua posição que é apoiada em Darcy Ribeiro, promove o mesmo maniqueísmo, de um projeto histórico articulado em mínimos detalhes, contra o acesso da maior parcela da população ao ensino superior. Nessa ótica de análise, desaparecem todas as condições orgânicas e materiais que determinam a produção da mercadoria força de trabalho no Brasil, inclusive que fogem das vontades da própria classe capitalista local e mundial. Nesse nível de análise, é como se bastasse a vontade pura da burguesia brasileira para que os problemas em torno da escolarização no Brasil se resolvessem.

Uma das interpretações que levam em conta a ideia de se manter uma parcela da juventude afastada de uma formação mais qualificada é a feita por Cunha

(2017), que explica os motivos da reforma a partir da necessária contenção das demandas de acesso ao Ensino Superior. Para ele, a explicação para a implementação da reforma estaria não no Ensino Médio, mas na órbita do Ensino Superior.

Assim como no governo militar e nos anos de governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aparentemente estaria se reeditando uma política discriminatória, especialmente pela criação do itinerário formativo técnico profissional, reproduzindo na sociedade uma antiga concepção de Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros.

Concordamos com Cunha (2017) de que exista uma política para que mais pessoas passem pela formação técnica sem necessariamente se inserirem no ensino superior, para que cheguem ao mundo do trabalho. No entanto, sua análise vai aos mesmos argumentos do dito dualismo educacional brasileiro, em que retirar “a classe popular” do ensino superior seja um objetivo.

Em primeiro lugar, trabalhamos com as classes fundamentais apontadas na teoria social de Karl Marx, burgueses e proletários, ou classe trabalhadora e classe capitalista. Portanto, não sabemos exatamente o que seja a acepção de classe popular. Compreendemos com Marx ([1867] 2017a) que a classe trabalhadora compõe o trabalhador coletivo, e que sua maior parcela está em funções menos especializadas, o que podemos inferir que um curso técnico possa garantir, enquanto uma menor parcela necessita de maior qualificação, como a nível superior.

Mas essa divisão do trabalho, não concebemos em relação com um suposto projeto da classe capitalista de que menos trabalhadores tenham acesso ao ensino superior. Tais termos estão dados pelas necessidades e possibilidades de desenvolvimento do capitalismo, pela composição orgânica do capital, pelas possibilidades de absorção de determinada mercadoria força de trabalho.

Nesse bojo se soma a crítica feita por Ferretti e Silva (2017), os quais situam a MP nº. 746/2016 - que viria a se tornar a lei nº. 13.415/17 - no contexto de disputa pela hegemonia político-ideológica em torno do que se concebe como Ensino Médio no Brasil. Ressaltam que surgem conotações diferenciadas de acordo com o contexto social vivido, mas destacam o fato de que desde a década de 1970 há uma



disputa em torno das políticas educacionais referentes ao Ensino Médio, de forma a que se vinculem à economia capitalista, para que a formação tenha um caráter instrumental, em detrimento de uma formação humana em sentido amplo.

Como expomos a relação entre a formação da força de trabalho, devemos concordar com Ferretti e Silva (2017) de que há uma posição para que a Formação no Ensino Médio forme para a economia capitalista. No entanto, seria importante discutir o que é o caráter instrumental e o que é a formação humana em sentido amplo, afinal de contas, esta formação humana em sentido amplo impede que a educação tenha um caráter de instrumentalizar a força de trabalho para a produção capitalista, portanto, para exploração no trabalho?

Essa mesma discussão aparece em Silva e Scheibe (2017), para estes, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, existe uma defesa que sustenta a necessidade de adequar o Ensino Médio aos requisitos do mercado de trabalho, por necessidade imposta pelo setor empresarial. Em audiências públicas que fizeram parte do processo de trâmite da MP 746/16, teria sido ressaltada a sua necessária adequação diante do fato de que somente uma pequena parte dos concluintes teria acesso ao nível superior.

O que até o momento questionamos das análises realizadas sobre a Lei do Novo Ensino Médio, aparece condensado na discussão feita em torno da luta pela hegemonia exposta por Lino (2017), que afirma a reforma como parte de intencionalidades para a manutenção da hegemonia pelos defensores da reforma, sendo o desmonte da educação um elemento do momento político brasileiro de golpe contra a democracia, onde o impeachment foi seguido pela redução de direitos sociais para a população. Identifica a Lei do Novo Ensino Médio como parte de um cenário mais amplo de desqualificação da educação básica, desvalorização docente, enfim, redução dos direitos referentes à educação escolar.

Para a referida autora “o uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção” (LINO, 2017, p.77). Ela denuncia, portanto, que não houve um diálogo com atores importantes do campo educacional, de relevantes conhecimentos sobre o Ensino Médio, desconsiderando a pluralidade de concepções e públicos envolvidos nesta etapa da educação básica.

Após discorrer sobre o histórico brasileiro sobre o Ensino Médio, em que este aparece sempre tensionado para servir às necessidades produtivas do capitalismo em suas especificidades no Brasil, Lino (2017) afirma que a Lei nº. 13.415/17 atualiza a prevalência dos interesses do empresariado sobre a sociedade, desconsiderando a formação humana integral e acirrando a dualidade no Ensino Médio.

Essa dualidade se apresenta no currículo, conforme análise feita por Krawczyk e Ferretti (2017), que entendem o currículo escolar como responsável por contribuir para a constituição da sociedade e sua organização, que no caso do Brasil é capitalista, portanto é para a produção de bens e serviços, e de força de trabalho conveniente, pela difusão de valores culturais que sustentam a forma de produção capitalista.

Krawczyk e Ferretti (2017) afirmam que a flexibilização é tomada como uma palavra de ordem sob a qual a organização curricular é posta. Ainda que a organização curricular do Ensino Médio já seja flexibilizada (já que se podem acrescentar disciplinas à parte, como conteúdos diversificados, junto às existentes), se prevê a retirada de disciplinas, diante da criação de um núcleo comum e itinerários formativos.

Eles afirmam que a redução do tempo da formação geral e comum dos currículos, bem como os componentes curriculares e de estudos obrigatórios imprecisos - a ponto de serem definidos pelos sistemas educacionais e escolas - indicam que o real objetivo da lei é, como reforma curricular, uma redistribuição do conhecimento socialmente produzido de forma que, técnica e subjetivamente, tenha-se indivíduos preparados instrumentalmente aos interesses do capital.

Novamente, questionamos de que forma a educação escolar não prepara instrumentalmente para os interesses do capital, que em essência são de explorar a força de trabalho. Pensando em outros termos, é um problema para o próprio jovem trabalhador que isso não aconteça, afinal de contas, se não estiver instrumentalizado para trabalhar, como vai reproduzir sua vida na ordem do capital?

Travando um debate que também ressalta o Novo Ensino Médio como política para o atual desenvolvimento do capitalismo, destacando sua lógica neoliberal, Moura e Filho (2017) o concebem em uma lógica estrutural, que conflita com as

políticas públicas aplicadas pelo Estado brasileiro nos anos iniciais do século XXI, que, sendo de caráter distributivas por ampliarem os direitos sociais e reduzirem as desigualdades diante da maior arrecadação do Estado, reduziriam a força motora da competitividade, base para o aumento da produtividade capitalista diante da lógica de naturalização da sociedade de mercado, sob o qual os indivíduos devem entrar em competição exacerbada.

Em uma análise a partir da teoria do valor-trabalho na crítica da economia política, identificamos lacunas no debate. Afirmar que políticas de distribuição de renda reduzem a competitividade e a lógica da sociedade de mercado, é dar um papel ao Estado - burguês, capitalista - impossível ao mesmo.

Compreendemos que ocorre totalmente o contrário. Políticas de distribuição de renda permitem a ampliação do consumo por uma parcela maior do trabalhador coletivo. A ampliação do consumo gera maior produção capitalista, e todos os efeitos que a produção, circulação e consumo geram, inclusive a competição exacerbada entre pequenas, médias, grandes empresas, assim como entre os trabalhadores no processo de competição para a venda de sua força de trabalho.

O que as políticas defendidas por Moura e Filho (2017) geraram foi o prosseguimento das relações capitalistas de produção. E isso em nada é negar os benefícios do acesso que uma grande parcela da população teve com as políticas distributivas. Mas é preciso chamar as coisas pelo nome que possuem, pesando todos os efeitos e possibilidades para, pelo menos para a teoria que aqui utilizamos, de superação revolucionária das relações sociais vigentes.

Segundo esses autores, o impeachment teria ainda pilares relacionados com a política externa e interesses especialmente dos EUA, que estariam sendo contrariados diante da relativa autonomia que vinha ganhando o Brasil em suas relações com os países do eixo econômico sul, fossem os BRICS, aqueles do continente Africano ou da América do Sul. Em oposição à política do PSDB e de Aécio Neves nas eleições de 2014, a política do governo Roussef em torno da tecnologia do pré-sal era contrária à perda do domínio da Petrobrás sobre o controle da tecnologia e operacionalização sobre o pré-sal. Defendia assim a soberania nacional contra uma política externa de submissão do Brasil ao eixo de dominação econômica dos EUA.

A discussão em torno da soberania nacional, como exposta aqui, é no mínimo polêmica, e poderia requerer muito espaço para ser desenvolvida. Por hora, colocamos em dúvida essa defesa do governo do PT nesse quesito, especialmente pelas políticas de concessão moderada que existiam naqueles governos, talvez uma forma mais mascarada de perda de autonomia.

Para Moura e Filho (2017), ainda haveria um segundo pilar de sustentação do golpe, que seria o medo das elites econômicas, da grande mídia e da classe média que, apesar das diferenças entre estas, seriam unificadas por uma necessidade de evitar conquistas dos setores mais empobrecidos, que seria uma das formas de manter o tipo de capitalismo dependente que tem no Brasil, subalterno aos países mais desenvolvidos, mas que não afetaria a condição de privilégio da burguesia local. Assim, as bases para a derrubada do governo seriam que

para seus defensores era necessário aproveitar o desgaste do governo e do Partido dos Trabalhadores (PT), em função da crise econômica e da Operação Lava Jato para que o projeto derrotado nas urnas pudesse chegar ao poder sem depender dos votos do povo. Delineou-se um pilar para o golpe (MOURA e FILHO, 2017, p.114).

Nesse contexto é que compreendem a Reforma do Ensino Médio, como uma forma, no que compete à educação escolar, de aplicar uma lógica regressiva à formação, quebrando direitos sociais ao estabelecer uma lógica mercadológica, se apondo à própria LDB, especialmente no que se refere ao direito subjetivo à educação e universalização da educação básica, ao fragmentar a formação e promover a redução dos conteúdos formativos, ou seja, seria a própria negação do Ensino Médio.

Novamente entrando na condição de projeto globalmente estruturado, está Ferreira (2017), por isso, apoiada em Behring (apud. FERREIRA, 2017), localiza a Reforma do Ensino Médio como uma contrarreforma, por considerar o movimento de reformas como progressivo.

Portanto, a contrarreforma que é o Novo Ensino Médio é enquadrada em uma agenda de governança internacional, que teria como missão reduzir a educação e o conhecimento a funções minimalistas para o capitalismo contemporâneo.

As reflexões da autora são desenvolvidas a partir de um contraponto entre as políticas educacionais realizadas durante os governos do PT, e as políticas anteriores para o Ensino Médio, na ditadura varguista, militar e nos anos 1990. Argumenta que os governos do PT abriram importantes debates, aplicaram decisões normativas, e favoreceram novas experiências escolares que precisariam de mais tempo de implantação e diálogos entre os entes federativos. Porém, entendendo Ferreira (2017) que à educação seria historicamente atribuído papéis distintos, hora de regulação, hora de emancipação, as disputas e resultados atuais anulariam o até agora conquistado e respaldariam uma concepção de mundo para a regulação do sistema produtivo.

Dessa discussão de Ferreira (2017), queremos destacar que sua dicotomia é invalidada pela própria realidade, quando compreendemos que sempre a educação escolar, formal, o processo de aprendizagem, o processo de apropriação de um modo de vida, de uma cultura, enfim, o conhecimento, sempre será processo de emancipação e ao mesmo tempo de regulação ao modo de produção social existente., respeitada uma compreensão dialética materialista da realidade.

O enfoque sobre os interesses mercadológicos presentes no Ensino Médio é motivo que faz a produção influenciar nas políticas educacionais, porém é algo que não é uma novidade, segundo Gonçalves (2017). Ao afirmar que o capitalismo garante a sua manutenção por meio de mudanças implementadas por reformas em diferentes esferas da sociedade, a autora concebe a lógica neoliberal no Ensino Médio como mais uma forma de tornar os serviços públicos e políticas sociais como oportunidades de negócios.

A mesma autora aponta que aqueles negócios se dariam de duas formas, com as parcerias público-privadas - para as quais o sistema S seria principal parceiro - bem como para que a educação escolar de nível médio esteja adequada ao setor competitivo, respondendo a uma certa competitividade entre países, no que a mão-de-obra (*sic*) e o tipo de formação seria essencial.

Este tipo de formação é discutida por Motta e Frigotto (2017) de forma que expõem a Reforma do Ensino Médio como uma política contra a classe trabalhadora, pois ela negaria o conhecimento para o trabalho complexo e autonomia para reivindicações de direitos. Por trás dela, existiriam razões ideológicas que tentam

explicar a urgência da política educacional, mas que na verdade tem o objetivo de administrar a questão social e relegar gerações de jovens ao trabalho simples.

Tais conclusões são extraídas de dois raciocínios. O primeiro é de que o discurso da teoria do capital humano presente entre os defensores da reforma se contradiz com o histórico da educação brasileira e do desenvolvimento produtivo do capitalismo no Brasil, pois para os autores

justificar que os setores econômicos não se expandem por se “ressentirem da falta” de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.359).

Sendo assim, a condição subordinada e dependente do Brasil não corresponderia a um discurso de avanço tecnológico e qualificação da força de trabalho, principalmente com a contenção de gastos públicos para pagamento da dívida pública, em detrimento do investimento em educação, além dos repasses de recursos para a iniciativa privada ofertar cursos aligeirados.

O segundo raciocínio desenvolvido pelos autores interroga a relação entre as mudanças no Ensino Médio afirmadas pelos defensores da reforma, como qualificação para o emprego, e a realidade em que faltam empregos, ao mesmo tempo em que identificam várias distorções no interior da escola, como evasão, idade de conclusão, etc. afetando um extrato pobre e que vem sendo alvo de políticas advindas de organismos internacionais. Isso os leva a questionar se não seria o Novo Ensino Médio apenas uma política para administrar a questão social, ou seja, a condição real dos indivíduos em pobreza acentuada que levam os pensamentos conservadores em busca de correções por ações individuais, coletivas, bem como por ações do Estado para amenizar a pobreza.

Dentre as críticas que não podemos adentrar pela extensão que o debate requer, a posição de Motta e Frigotto (2017) expõe mais uma delas. Contudo, optamos por desenvolver um pouco mais essa discussão pela sua importância para a compreensão do exposto ao longo de toda a dissertação.

O fato de que o Novo Ensino Médio seja uma política para amenizar a pobreza, a qual concordamos, em nada exclui a ideia de formação para empregos,

apesar de faltarem empregos. Uma coisa não exclui a outra, afinal o movimento de acesso e perda de empregos da classe trabalhadora é de permanente atração e repulsão, no que as transformações no mundo do trabalho operam para que novas formações sejam exigidas, enquanto outras se tornam obsoletas, descartando determinadas forças de trabalho.

Acerca do tipo de formação para trabalho complexo ou simples, é preciso adentrarmos em outra discussão. Além do mais, por se tratar de uma pesquisa envolvendo educação escolar, considera-se detalharmos neste trabalho a apreensão sobre a mercadoria força de trabalho. Com Marx ([1867] 2017a) compreende-se que a força de trabalho se desenvolve por meio de algum tipo de formação ou treinamento, que pode ou não ser realizado por meio da educação escolar:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção. (MARX, [1867] 2017a, p.246)

É importante elucidar que mercadoria, no modo de produção capitalista, é tudo o que possui valor de uso - podendo ser utilizado para realizar necessidades humanas de consumo, sejam elas naturais, histórica e subjetivamente desenvolvidas - transformado em valor de troca, sendo assim possível de ser permutado no processo de circulação e consumido no processo de produção de outras mercadorias. Já a força de trabalho, como tudo determinado pelo capital, também é uma mercadoria, mas que, na condição de força vital presente e expressa na corporeidade viva do ser social, se distingue de todas as outras por ter como valor de uso gerar valor, ser fonte de valor (MARX, [1867] 2017a).

Todas as mercadorias são constituídas e possuem valor definido pelo tempo de trabalho social médio para a produção, bem como para a reprodução, no caso da mercadoria força de trabalho. Este trabalho social médio distingue as necessidades de acordo com um contexto sócio-histórico, como expõe Marx ([1867] 2017a, p.246)

As próprias necessidades naturais, como alimentação, vestimenta, aquecimento, habitação etc., são diferentes de acordo com o clima e outras peculiaridades naturais de um país. Por outro lado, a extensão das assim chamadas necessidades imediatas, assim como o modo de sua satisfação, é ela própria um produto histórico e, por isso, depende em grande medida do grau de cultura de um país, mas também depende, entre outros fatores, de sob quais condições e, por conseguinte, com quais costumes e exigências de vida se formou a classe dos trabalhadores livres num determinado local. Diferentemente das outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral.

Como já afirmado, o desenvolvimento da força de trabalho requer uma específica formação ou treinamento e varia em custos. Isto dependerá das alterações no modo de produção e da divisão social do trabalho, que tende a baixar os custos de desenvolvimento da força de trabalho na medida em que sua função se torna mais unilateral e desenvolvida pelo desempenho da função (MARX, [1894] 2017b).

O outro motivo de barateamento desses custos é “porque o progresso da ciência e da instrução pública faz com que a instrução prévia, os conhecimentos de comércio, línguas, etc. se reproduzam com uma rapidez, uma facilidade, uma universalidade cada vez maiores e um custo cada vez menor, à medida que o modo de produção capitalista direciona seus métodos de ensino etc. para a prática (MARX, [1894] 2017b, p.342).

Ou seja, de acordo com a análise de Marx ([1894] 2017b), se pode inferir que é uma tendência do capitalismo que o acesso ao conhecimento e formação da classe trabalhadora - e aqui não está em questão quais concepções epistemológicas venham a ter esse conhecimento e formação - se eleve, determinado pelo barateamento dos custos do desenvolvimento da força de trabalho.

Este fenômeno é fundamental para se compreender o desenvolvimento das formas de trabalho na sociedade capitalista, que assumem determinadas formas complexas, para cada vez mais rapidamente se tornarem formas simples, em uma dinâmica de constante equilíbrio e desequilíbrio entre o valor a ser produzido pelo trabalho qualificado e pelo trabalho simples, sempre em busca da igualação entre as diferentes mercadorias no capitalismo, processo básico que explica a lei do valor-trabalho. De acordo com Rubin (1985, p 213):



En el proceso de cambio, los productos de diferentes formas concretas son igualados, y así es también igualado el trabajo. Si otras condiciones permanecen inmutables, las diferencias en las formas concretas del trabajo no desempeñan ningún papel en la economía mercantil, y el producto de una hora de trabajo del zapatero es igualado al producto de una hora de trabajo del sastre. Sin embargo, las diferentes formas de trabajo se realizan en condiciones desiguales; difieren unas de otras en cuanto a su intensidad, su peligro para la salud, la extensión del aprendizaje, etc. El proceso de cambio elimina las diferencias en las formas de trabajo; al tiempo, elimina las diferentes condiciones y convierte las diferencias cualitativas en cuantitativas.

O referido autor aponta que através do mercado os produtos elaborados em quantidades desiguais de tempo são igualados enquanto valores. Afirma que isto aparentemente contradiz a teoria de que o valor do produto do trabalho é proporcional ao tempo gasto em sua produção, buscando resolver a contradição a partir da questão da extensão da aprendizagem e da preparação requerida para uma dada profissão. Define nestas condições o trabalho qualificado ou complexo, que requer uma força de trabalho com desenvolvimento acima da média, em relação ao trabalho simples, trabalho social médio (MARX, [1867] 2017a).

Ocorre que trabalho simples e trabalho complexo não são categorias que expressam uma forma inerte, mas sofrem modificações de acordo com o desenvolvimento histórico e determinadas necessidades produtivas de dada sociedade. E mesmo, a depender do desenvolvimento do valor e das forças produtivas de uma determinada sociedade, em certo país um trabalho complexo pode ser considerado trabalho simples, e vice-versa.

As diferentes formas de trabalho social, que em um momento aparecem igualadas enquanto tempo de trabalho, tendem a se modificar, para em seguida se igualarem novamente, o que se explica pelo que determina o valor da força de trabalho, os bens de consumo necessários para a subsistência do trabalhador.

O equilíbrio entre o valor produzido por diferentes formas de trabalho começa a se estabelecer a partir do fato de que, uma dada profissão que exige maiores qualificações já não é tão vantajosa em termos de consumo em relação a uma que requer aprendizagem mais curta. A partir daí ocorre transferência de trabalho para esta última, até o ponto de uma igualdade relativa entre ambas, um equilíbrio na reprodução do valor (RUBIN, 1985).

Este processo dinâmico e permanente no capitalismo opera sobre o trabalhador coletivo, de forma que sua composição sempre será formada por dois pólos, uma parcela de trabalhadores qualificados e outra daqueles que realizam o trabalho social médio, em um processo de equilíbrio e quebra do mesmo no que se refere ao valor das mercadorias, que para a mercadoria força de trabalho é mais lento na medida em que o maior tempo e custos de aprendizagem em determinadas profissões representam obstáculos para a transferência de trabalho destas para outras mais simples, ocorrendo que:

Las dificultades para ser admitido en profesiones superiores da a estas profesiones cierto tipo de monopolio. Por otro lado, son de fácil acceso “unas cuantas ramas de trabajo inferiores y, por serlo, constantemente abarrotadas y mal retribuidas” (C., I, p. 366). Con frecuencia la dificultad en la admisión en profesiones que requieren mayores habilidades y la selección que se realiza en tal admisión, arroja a muchos competidores sin éxito a profesiones inferiores, con lo cual aumenta la oferta excedente en esas profesiones. Además, la creciente complejidad técnica y organizativa del proceso capitalista de producción intensifica la demanda de nuevas formas de trabajo calificada, aumentando desproporcionadamente el pago de esa fuerza de trabajo y de sus productos. (idem, ibidem, p. 224)

A complexidade do processo de produção requer crescentemente novas formas de trabalho qualificadas, o que requer também, geração após geração, diferentes formas de desenvolver a força de trabalho coletiva. Esta terá em si um conjunto de trabalhadores com amplo grau de instrução, ao mesmo tempo que uma maioria adequada somente para o trabalho simples. Com o processo histórico, em termos absolutos ambas as frações crescem, diante do desenvolvimento das forças produtivas e do barateamento dos meios de subsistência.

Portanto, pode-se inferir que, para a classe capitalista, é necessário que uma massa cada vez maior de trabalhadores tenha acesso à instrução e conhecimentos variados, de forma que se acelera o equilíbrio entre o valor produzido pelas formas complexas e simples do trabalho, barateando forças de trabalho cada vez mais desenvolvidas, tornando trabalhos complexos, trabalhos simples, trabalho social médio.

As reflexões aqui expostas sobre a questão do trabalho simples e trabalho complexo, além das conexões com a Reforma do Ensino Médio, se fazem importantes para uma discussão teórica bastante polêmica acerca do tema, mas

carecendo de uma pesquisa empírica, em que se possa avaliar como na realidade concreta isso se apresenta, se a realidade confirma a discussão teórica. Assim, se pode indicar futuras pesquisas, sobre as quais consideramos a importância de se realizarem investigações sobre as relações didático-pedagógicas no ambiente escolar e mesmo nos locais de trabalho, no Ensino Médio e em outras etapas de ensino.

Retomemos os artigos de referência. Mais uma vez, a compreensão de que o Novo Ensino Médio perpetua um modelo formativo que condiciona, para diferentes classes, uma educação escolar diferenciada também faz parte das análises de Gomes, Araújo e Moraes (2017), sendo que no contexto educativo escolar haveria uma tendência a que essa diferenciação se amplie, já que a mesma segue nos marcos do capital.

Porém, esses autores avançam ao situarem o processo da reforma como resultado de um núcleo de análise que ainda não comporia o centro das pesquisas em torno da Reforma do Ensino Médio, que seria “a crise estrutural que perpassa o sistema do capital e o papel projetado para a escola neste momento - esta é chamada a contribuir com os mecanismos de superação da crise” (GOMES, ARAÚJO e MORAIS, 2017, p.174).

Então localizam o Novo Ensino Médio como resposta à crise capitalista como crise estrutural, baseados em Mézáros (2000), que afirma estar o capitalismo, desde os anos 1970, passando por uma crise que se distingue das demais já presenciadas, isto porque

a crise atual atinge elementos constitutivos do próprio sistema do capital, o que leva esse autor a compreendê-la como uma crise de natureza estrutural. Implica dizer que, de forma inédita, o capital atravessa uma quadra crítica que assume contorno global, universal, crônico e rastejante, estendendo as contradições do seu sistema a todos os setores da vida social, inclusive o da educação (GOMES, ARAÚJO e MORAIS, p.181).

A principal conclusão dos autores é que a mercantilização da educação escolar e o complexo educacional estaria confinado à condição de formador de força de trabalho e aumento da produtividade, de forma que haja qualificação do trabalho para os moldes capitalistas.

É interessante destacar que esta avaliação apresentada, que afirma o complexo educacional como qualificador da força de trabalho para o aumento da produtividade capitalista, se difere principalmente das considerações feitas por Frigotto e Motta (2017), para os quais a educação visada pela Reforma do Ensino Médio seria para a desqualificação da juventude trabalhadora.

Independente dessa diferença, interessa aqui entender como as reformas, de maneira geral, visam a responder aos problemas da crise capitalista, que se expressa também no problema da reestruturação do setor produtivo como particularidade da expansão do capital, como destacam Spricigo e Silva (2018), os quais acrescentam que, baseados em Fontes (2010), há uma necessária expropriação de direitos por parte do capital, o que objetivamente atinge a educação escolar.

Seguem, com base em Antunes (1999), com a discussão da reforma como resposta à crise estrutural, articulada ao movimento de contrarreformas do Estado brasileiro. As contrarreformas, como a do Novo Ensino Médio, seriam marcadas pela dinâmica de acumulação capitalista, com o necessário surgimento de novas formas de subordinação do trabalho ao capital.

Ao relacionarem o problema das formas de extração de valor, ressaltam o surgimento de novos mecanismos para expropriação do trabalhador com vistas a frear a queda da taxa de lucros, de forma que “tal processo, caracterizado como contratendência, é marcado por ações para fomentar a intensificação do grau de exploração pelo trabalho. Insere-se, nesse contexto, a atual Reforma do Ensino Médio, desenhada para permitir uma formação da força de trabalho favorável ao aumento das expropriações do capital” (SPRICIGO e SILVA, 2018, p.13).

Chegamos então à análise de Gawryszewski (2017), que considera a Reforma do Ensino Médio como expressão de uma conjuntura de contrarreformas que se fazem como mecanismos de adiamento ou reversão das crises capitalistas. Sua análise é feita a partir da lei geral da acumulação capitalista, esta que fundamentaria os motivos das crises no modo de produção capitalista.

Ele apresenta assim, de forma resumida, a referida lei, onde a composição técnica do capital se dá pela relação entre o capital constante e capital variável, sendo que com a crescente produtividade do trabalho, ocorre uma mudança na

composição técnica do capital, um aumento do capital constante em sua composição orgânica, o que

gera um paradoxo ao sistema capitalista, pois na medida em que a produtividade do trabalho aumenta, ela incide como força contrária ao próprio emprego da força de trabalho no processo produtivo. Tendo em vista que a exploração da força de trabalho é a fonte mais valiosa de captura da produção porque gera mais valor, logo, a elevação da composição orgânica do capital implica decisivamente para o que Marx denominou como “lei tendencial da queda da taxa de lucro (GAWRYSZEWSKI, 2017, p.85).

O autor segue discutindo que a elevação da composição orgânica do capital é decisiva para o mecanismo da “lei tendencial da queda da taxa de lucro”, lei basilar para a compreensão das crises capitalistas segundo Marx. Por lei tendencial, não podemos confundir com determinação, pois existem contratendências que atuam diante de uma possível derrocada do capitalismo (GAWRYSZEWSKI, 2017).

Os mecanismos de contratendências aos quais se refere o autor, são fenômenos sociais que atuam diretamente sobre possibilidades de maior extração de valor. Gawryszewski (2017) entende que os mecanismos de contratendências demonstrariam que a produção capitalista se baseia em incessante valorização do capital, que na verdade se retroalimenta de crises, uma condição do sistema.

O autor discutirá então o Ensino Médio defendido para a conjuntura de crise, que teria nos intelectuais orgânicos da burguesia um discurso de valorização do diploma técnico-profissional e formação para as necessidades do mercado de trabalho. Outra ideia difundida tem relação com flexibilidade e especialização por meio dos itinerários formativos, supostamente designados para se enfrentar a baixa produtividade dos trabalhadores.

Gawryszewski (2017) ressalta ainda a questão das competências e projetos de vida como motes da Reforma do Ensino Médio, as quais estariam relacionados com pré-requisitos subjetivos e comportamentais, em detrimento de um maior destaque para qualificação de saberes e certificações.

Finalmente, nosso balanço de produção bibliográfica, que começa nas análises no campo da superestrutura política, perpassa uma série de determinações até chegar em uma das sínteses mais críticas do modo de produção capitalista, que são suas crises econômicas. Isso colabora para seguirmos uma perspectiva

teórico-metodológica em que a produção material da vida seja um ponto de partida da pesquisa, elemento sobre o qual buscaremos aprofundar a seguir.

## 2.2 DA POLÍTICA EDUCACIONAL À ECONOMIA POLÍTICA

É evidente que, se podemos compreender a realidade de forma radical por meio das categorias econômicas, não é por meio delas que os indivíduos se mobilizam na superestrutura política, como se destacaram as reações dos movimentos sociais organizados em defesa da educação e de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com as denúncias de autoritarismo e falta de democracia com que se buscava implementar a Reforma do Ensino Médio. Além disso, os movimentos de ocupação de escolas pelos estudantes, em vários estados brasileiros, foi importante expressão de resistência, como investigado por Steimbach (2018). Apesar destas manifestações, a reforma foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (lei nº 9.394 de 1996).

De fato, uma medida provisória é mecanismo previsto no artigo 62 da constituição federal de 1988, a qual possibilita que uma lei seja editada pelo presidente da república e passe a prevalecer a partir de sua publicação, em que pese ter que ser apreciada em um prazo de 60 dias pelo Congresso Nacional. A maior crítica ligada a esta questão está justamente na condição imediata em que se implementou a MP que gerou a Lei do Novo Ensino Médio, considerando o momento crítico na política brasileira, com um impeachment, um governo provisório e sem apoio da população, além do não diálogo com um amplo setor envolvido com elaborações, estudos, reivindicações e processos históricos sobre as políticas educacionais.

Acontece que tais posturas e posições não são de agora, inclusive esta própria política sobre o Ensino Médio não é algo imediatamente ligado ao governo Temer, tendo conexões com o próprio governo do PT. Silva (2015) relata que em 2013 surge o PL 6.840/13, pouco tempo após a homologação das DCNEM pelo então ministro da educação Fernando Haddad, o que ocorreu em 30 de janeiro de 2012. Neste mesmo ano, uma comissão foi formada pela câmara dos deputados,

tendo na presidência o deputado Reginaldo Lopes do PT de Minas Gerais, comissão que, após 19 meses e 22 audiências públicas, produziu relatório que gerou o referido PL, que trouxe “especialmente duas propostas em se tratando do currículo do Ensino Médio: a organização curricular por meio de “opções formativas” e a inclusão de “temas transversais” (SILVA, 2015, p.373).

A mesma autora aponta que o referido PL foi alvo de críticas por parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, movimento este que foi criado em 2014, aglutinando diversas entidades<sup>2</sup>, com o objetivo de fazer contraponto junto ao ministério da educação e à câmara dos deputados para críticas ao PL 6.840/13 (SILVA e SCHEIBE, 2017). O movimento afirmou aquele projeto de lei como retomada de um modelo curricular que contraria a própria constituição federal e a LDB. No mesmo bojo, a realização dos seminários estaduais e nacionais foram tomados por uma metodologia e prática em que, grupos ligados aos setores empresariais, foram privilegiados nas considerações sobre o tema.

Vejamos que críticas ao PL de 2013 sobre o Ensino Médio também aparecem no debate sobre o processo referente à Lei nº. 13.415/17. Apesar da tática do governo Temer em ligar os documentos referentes ao Novo Ensino Médio a todo o processo histórico de desenvolvimento dos debates, disputas, elaborações e procedimentos em torno do Ensino Médio brasileiro, o processo que se inicia com a MP 746 de 2016 representou uma aceleração brusca e politicamente interessada do movimento iniciado em 2012, que resultou no PL 6.840/13, onde, dada a conjuntura política, obviamente aqueles setores ligados ao empresariado seriam mais ouvidos que outros setores da sociedade civil.

É importante correlacionar estes dois momentos no que concerne à política para o Ensino Médio. Assim como Dilma Rousseff acenou para as políticas neoliberais exigidas pela classe capitalista, desde 2012 já havia movimentação

---

<sup>2</sup> As entidades que compõem o referido movimento, de acordo com a página virtual do mesmo, são a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), sendo criado em 2014 com o objetivo de intervir contra a aprovação do PL nº. 6.840/2013.

envolvendo o governo do Partido dos Trabalhadores, que legitimava um formato, no mínimo, muito semelhante ao Novo Ensino Médio. A própria presidente, em entrevista ao jornal Bom Dia Brasil em 23 de setembro de 2014, afirmou que

O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos.

O entendimento de que a recente política de reforma para o Ensino Médio não é uma novidade gerada no governo Temer, que já no governo do PT são apresentadas suas bases, e de que ela poderia ocorrer mesmo sem o impeachment, é uma compreensão importante de se destacar em um cenário de balanços e perspectivas para a organização da classe trabalhadora.

Diante disso, é fundamental se perguntar quais são as relações essenciais que tornam a movimentação política em torno do PL 6.840/2013 um mesmo processo envolvendo a MP 746 de 2016 e a Lei nº. 13.415/2017. Por que havia uma organização de forças e pressão sobre o governo já em 2012 para que modificações importantes sobre o Ensino Médio fossem realizadas, naquele modelo, naquela forma curricular, com os devidos interesses empresariais envolvidos?

Compreendemos que as perguntas acima possuem respostas que revelam motivos e causas para a mais recente Reforma do Ensino Médio e aqueles que buscam analisá-la e criticá-la podem chegar a conclusões parecidas com o que viria a se materializar a partir do PL 6.840/2013. Para que isso possa ser percebido, é preciso ir a nexos que estão além do que apontam as leis e dizem os documentos da reforma.

Aprofundamos a questão acima referida com o fato de que o Novo Ensino Médio é alvo de interesse de organismos internacionais, e por conseguinte, de uma compreensão global de educação. Não pretendemos aqui fazer uma análise das interações políticas internacionais sobre esse processo, mas é importante apresentar algumas evidências materiais que comprovam tal afirmação.

Exemplo disto que estamos querendo indicar é o caso do Grupo Banco Mundial que, através de uma das cinco instituições que compõem o grupo - o Banco



Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), pretende investir 250 milhões de dólares para a Reforma do Ensino Médio, por meio da política aprovada no governo de Michel Temer (2016-2017), em programa de parceria com o governo federal brasileiro. Segundo a Agência Senado (2018), uma das comissões permanentes do senado denominada Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), em plenário de 17 de abril de 2018, autorizou operação de crédito externo da União para o Ministério da Educação, no valor de até US\$ 250 milhões com o Bird, para o Programa de Apoio à implementação do chamado Novo Ensino Médio.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio é uma elaboração do MEC junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que, segundo o documento do referido programa, visa a “subsidiar as 27 unidades federativas na elaboração e execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p.4). O documento que baliza o programa se baseia em metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024<sup>3</sup>, estabelecendo diretrizes para um compromisso por parte das Secretarias de Educação Estaduais (SEE) e do Distrito Federal com as metas a serem atingidas, compromissos estes que subordinam as mencionadas secretarias ao acesso financeiro, como aqueles advindos dos empréstimos do Bird.

O acesso que as SEE venham a ter sobre os recursos dependerá do cumprimento do que estabelece a Portaria nº 649 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, assim como do que é exposto pelo documento orientador deste programa, em base à sua portaria. A relação desta portaria com os recursos advindos do empréstimo do Bird é bastante evidente, ao identificarmos que as diretrizes contidas na Portaria nº 649 de julho de 2018 estão presentes no acordo de empréstimo [*Loan Agreement*] de 24 de maio de 2018, entre

---

<sup>3</sup> São exatamente 4 as metas destacadas pelo Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: A Meta 3: Universalizar até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento); a meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica; a meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: Ensino Médio 4,3 em 2015, 4,7 em 2017, 5,0 em 2019, 5,2 em 2021; e a meta 11: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

a República Federativa do Brasil e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

O acordo de empréstimos apresenta um quadro de categorias que devem ser cumpridas, para que determinadas quantias possam ser liberadas, sendo que a primeira é justamente a efetivação de uma portaria regulatória. Algumas das outras condições mais importantes para a liberação dos recursos, condições que estão presentes tanto no documento do acordo financeiro quanto nos documentos do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, são: meta de 75% dos objetivos mais importantes do Novo Ensino Médio nos estados em que o programa de implementação for acordado (especialmente o tempo escolar integral e o número de alunos atendidos); adaptação dos currículos pelas SEE; treinamento de diretores e coordenadores para os novos currículos; implantação das escolas-piloto.

O MEC estima US\$ 1,5 bilhão como total para implementar o Novo Ensino Médio, sendo a previsão de US\$ 250 milhões vindos do Bird, um total a ser financiado em cinco anos, a medida que as metas para a efetivação das mudanças no Ensino Médio forem cumpridas. US\$ 221 milhões virão por um dos programas de financiamento do Banco Mundial, o Programa para Resultados - resultados estes ligados ao cumprimento das metas - e US\$ 29 milhões para capacitação técnica do MEC e das SEE. De acordo com a Agência Senado (2018) o pagamento da dívida está previsto para 2037 em prestação única, acrescido de juros que serão pagos semestralmente.

O que vem se dando desde 2017 é uma política de captação de recursos por empréstimos de organismos financeiros internacionais. Assim, ao mesmo tempo em que a crise econômica capitalista determina bases para crises políticas, as respostas às mesmas, quando articuladas à manutenção da hegemonia da classe capitalista, se dão com medidas de uma política econômica que preserva o ciclo do capital, inclusive mantendo o Estado brasileiro em sua permanente e crescente dívida pública. O movimento entre aqueles empréstimos bancários e o Estado brasileiro reforça o domínio do capital financeiro (FONTES, 2010), possibilitando que o valor acumulado na forma de capital bancário seja aplicado nas relações de produção de valor, relações capitalistas de produção, que se disseminam em meio à escola pública.

Diante disso, nos interessa analisar a reforma educacional sobre o Ensino Médio no contexto de acirramento da luta de classes no Brasil, diante dos condicionantes sócio-econômicos evidentes no início da segunda década do século XXI, hierarquizados pelos efeitos da crise econômica de 2008, afetando o capitalismo global, causando oscilações no PIB brasileiro desde 2009 (quando tivemos um crescimento relativo a 2008 de -0,1%) e promovendo efeitos nos anos seguintes, até gerar uma queda histórica em 2015 com um saldo negativo de -3,8%, o pior resultado em 25 anos, de acordo com números expostos no site informativo financeiro ADVFN (2018).

A relação entre a crise econômica de 2008 e seus efeitos no Brasil é um fenômeno com muitas mediações, que não cabem na exposição neste momento. Destacamos que Harvey (2011), explica que ao nível internacional a conjuntura econômica do início de 2009 levou a indústria com base em exportações, responsável por um gigantesco crescimento econômico em regiões da Ásia, a contrair-se, a ponto de levar o comércio global internacional a uma queda de um terço em poucos meses, gerando tensões em economias majoritariamente exportadoras, a exemplo do Brasil.

Na sociedade brasileira, efeitos de massivo descontentamento na população se fizeram notar especialmente a partir de 2013, com o que ficou conhecido como “jornadas de junho”, pelas multidões que saíram em protestos nas ruas de todo o país, tendo como estopim lutas contra aumento das tarifas de transporte público, depois se tornando manifestações com reivindicações difusas, em seguida capitaneadas por setores à esquerda e à direita<sup>4</sup>.

Compreendemos que a piora das condições de vida da classe trabalhadora, o aumento conjuntural do desemprego e a diminuição do poder aquisitivo da classe média foram fundamentais para que se desse o ambiente de crise política, inexistente enquanto houve crescimento econômico em um governo que tinha margem de negociações com a classe capitalista. Nesse contexto, de acordo com Gawryszewski (2017, p.87)

---

<sup>4</sup> Para leitura inicial, ver “Cidades Rebeldes - Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. Boitempo, 2013.

Ao contrário dos dois mandatos comandados por Lula, o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014) foi marcado pela progressiva desaceleração no crescimento econômico até a sua estagnação em 2014 (0,1% de aumento no PIB). A crise na Zona do Euro, ainda reflexo da recessão de 2008, adicionada à menor expansão da economia chinesa teve impacto interno no Brasil. A tentativa de iniciar um ciclo de redução da taxa de juros para estimular a economia não durou muito tempo, sobretudo porque contrariava a fração financeira-rentista da burguesia que tem interesse nos juros mais altos da rolagem da dívida pública.

Buscando restabelecer o pacto de governabilidade com a classe capitalista brasileira, a presidente naquele momento em exercício, desenvolveu ações básicas e muito semelhantes a qualquer ajuste neoliberal expresso no consenso de Washington desde os anos 1990, com ajustes fiscais para reduzir gastos públicos, objetivando reverter o déficit público mas encontrando apenas a ascendência do desemprego e a consolidação da recessão econômica e seus efeitos no Brasil (GAWRYSZEWSKI, 2017). Assim estava configurada a base material que, interagindo com a superestrutura, culminou no golpe parlamentar, jurídico, empresarial e midiático do ano de 2016, que levou o vice presidente Michel Temer a assumir o cargo máximo do poder executivo nacional.

Ocorreu que, em 2016, a presidente em exercício Dilma Rousseff sofreu um impeachment, sendo impedida de continuar o mandato após acusação por crime de responsabilidade, desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa. Caracterizamos aqui o fato como um golpe - sem entrar no mérito se juridicamente houve crimes – por causa da ação da mídia, do poder judiciário, do parlamento brasileiro e dos setores empresariais no sentido de criar o ambiente para, não somente retirar a presidente do cargo, mas atacar ideologicamente a ideia de um partido dos trabalhadores, em que pese a caracterização política de que o PT há muito deixou de ser alternativa radical para a luta pela hegemonia no Brasil, por parte da classe trabalhadora.

Para além dos fatores relacionados à economia, Steimbach (2018), apoiado em diferentes trabalhos que se debruçaram sobre as relações políticas envolvendo a conjuntura e as mais recentes reformas estruturais no Estado brasileiro, aponta um importante elemento ligado às relações políticas que operaram na queda de Dilma Rousseff. Ele sintetiza que o alargamento da coalizão de classes que se estabeleceu no governo do PT, com a crise política passa a sofrer uma compressão, alinhada às

necessidades de reformas neoliberais sobre diversos direitos sociais concedidos à classe trabalhadora nos anos anteriores. Apesar dos acenos de Rousseff de que poderia aplicar as medidas e reformas de interesse da classe capitalista, a perda de apoio de diferentes frações dessa classe estava dada.

Assim, seguiram-se de forma acelerada, políticas de contenção de gastos públicos e reformas necessárias ao movimento de reprodução do capital que, ao longo dos governos ligados ao PT, eram mais contidas, veladas, objetos de acordos, manobras e disputas; nas ruas, ampliou-se a repressão às mobilizações contra as reformas e políticas de austeridade, dentre estas, destacamos aquelas que afetaram diretamente a educação escolar, em especial a MP 746/2016, que originou a Lei nº 13.415/17, a Lei do Novo Ensino Médio.

Vejamos que Motta e Frigotto (2017) argumentam que as ideias expressas em documentos governamentais sobre qualificação de força de trabalho e desenvolvimento tecnológico esbarram em uma realidade onde as políticas de austeridade e contenção de despesas públicas marcam o capitalismo brasileiro. Há o destaque sobre a emenda constitucional nº 95/2016, que segundo os autores acima, congelaria por 20 anos o investimento público na área social, inviabilizando a própria Reforma do Ensino Médio nas escolas públicas.

Mais exatamente, o que se visualiza no horizonte é uma redução dos investimentos em diversas áreas, incluindo a educação. De acordo com a citada emenda constitucional, o orçamento de Seguridade Social da União vai operar com um novo regime fiscal, em que os exercícios financeiros a partir de 2018 se limitam “(...) pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo” (BRASIL, 2016, p.1).

Dessa forma, no governo Temer se implantou um mecanismo de controle de gastos em que as despesas federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o IPCA. Ao mesmo tempo, foi ferido o artigo 212 da constituição, este afirma que

**A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito,** e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de

transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p.125, grifo nosso).

Resumindo, esta que ficou conhecida como a PEC do teto dos gastos públicos, em um prazo vigente até 2038, reduzirá progressivamente os recursos da união para o sistema educacional estatal. A solução para os investimentos no Ensino Médio é vista em uma política de empréstimos bancários internacionais, algo que pode simplesmente disfarçar momentaneamente a política de austeridade, afinal de contas esses empréstimos contêm juros que se somarão ao total da dívida externa brasileira, bastante responsável pelas políticas de contenção de gastos públicos.

Mas esses recursos a serem aplicados no Novo Ensino Médio, antes de mais nada, servirão como valor que se auto valoriza, saem da esfera bancária e entram na esfera de produção, pois o que será aplicado nas escolas públicas com o Novo Ensino Médio, inevitavelmente envolverá a indústria educacional, com uma série de capitalistas disputando as licitações para os serviços previstos com esta política educacional, muitos deles pressupostos na própria Lei nº. 13.415/17, aparecendo a parceria público-privada como uma opção comum e juridicamente válida.

A dinâmica do capital financeiro e a capitalização de direitos sociais promovidos pelo Estado é analisada por Fontes (2010) na acepção do capital-imperialismo, que expressa o movimento do capital no pós segunda guerra, diante de alterações importantes sobre os fundamentos do imperialismo analisado por Lênin ([1910] 2007). Cabe aqui destacar que, para Fontes (2010), estamos diante de uma concentração de capital sem precedentes na história, que tem como um dos efeitos a tendência incessante de transformar toda atividade humana em trabalho diretamente produtivo de capital, questão que trataremos no 2º capítulo.

Assim, é uma necessidade inerente do capitalismo que a educação escolar seja em sua totalidade espaço de extração de mais-valor, o que vem se dando através da incorporação progressiva de processos e produtos de vínculos entre a educação escolar e o ciclo global de reprodução do capital. O consumo de mercadorias na escolarização, como tecnologias para a educação à distância, processos pedagógicos formatados a partir de apostilamento, parcerias com instituições privadas, etc. são exemplos desse fenômeno.

A atual Reforma do Ensino Médio não escapa dessa tendência, o que se

expressa em modificações realizadas na LDB pela Lei nº. 13.415/17, que permitem parcerias com escolas privadas especializadas em formação profissional, assim como com organismos privados para o aprendizado da juventude em locais de trabalho. Outra questão a salientar é a abertura legal para que parte da escolarização média se dê por meio de serviços educacionais à distância.

Agora, sem desconsiderar o conjunto das análises que buscam explicar os motivos da Reforma do Ensino Médio de 2017, buscamos fazer uma análise que considera a produção material como último determinante da reforma, entendendo que todas as relações que integram uma concepção de Ensino Médio voltada para o mercado, privatizante, que visa a uma formação para o regime de acumulação flexível, são expressões do valor na forma de mercadoria - a forma-mercadoria - como síntese das relações sociais capitalistas, que só é possível pelo fato de que há um caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias (MARX, [1867] 2017a).

Tal caráter se refere ao fato de que as mercadorias, enquanto objetos com valor de uso, só se tornam mercadorias porque são produtos dos trabalhos privados, que se fazem elos do trabalho social total através da troca. A forma-mercadoria reflete os caracteres sociais do trabalho como se fossem caracteres objetivos dos produtos do trabalho, caracteres da própria mercadoria. As propriedades sociais ganham a aparência de serem naturais do objeto, e a relação dos produtores passa a ser uma relação entre objetos. A forma mercadoria em seus aspectos físicos não corresponde às relações materiais que derivam dela mesma

É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. À isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, [1867] 2017a, p.147).

Queremos dizer que, com as relações sociais determinadas pelo fetichismo da mercadoria, esta precisa ser produzida e realizada, imprimindo sobre as relações

sociais uma dinâmica como se a mercadoria tivesse vontade própria, e os seres sociais produzindo respeitando sem questionar, esta vontade. Com referência à educação escolar, o capital precisa desenvolver e potencializar as relações capitalistas, e a classe capitalista é levada à encontrar novas formas daquelas relações, que chegam a envolver também a educação escolar enquanto mercadoria. Mas também é necessário que a mercadoria força de trabalho possa não somente se realizar, mas que se faça em um processo em que a extração de mais-valor ocorra com permanente ampliação.

Daqui partimos para as relações orgânicas do capitalismo, para no mundo das mercadorias, encontrarmos o éter ao qual se refere Marx, o valor como abstração que iguala todas as mercadorias, através do permanente movimento de produção-circulação, que tem suas sínteses máximas na crise do modo de produção capitalista, crise sobre a qual compreendemos como a explicação mais radical, desenvolvida na teoria social de Marx, de uma política educacional como a Reforma do Ensino Médio de 2017.

### 2.3 A CRISE CAPITALISTA E A PRODUÇÃO MATERIAL COMO ÚLTIMO DETERMINANTE

Ao longo da primeira parte deste capítulo, buscamos revisar uma importante parte da produção acadêmica sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017, ao mesmo tempo em que percorremos o caminho que levou à referida política educacional, passando pelas disputas de projetos no âmbito do Estado, inclusive em momentos anteriores, até chegarmos, na acepção de Engels ([1890] s/n), ao último determinante, que é identificado na crítica da economia política com a produção material e as contradições no modo de produção capitalista, chegando assim nas crises capitalistas, para nessa raiz crítica investigarmos as bases das relações sociais que geram uma política educacional como a aqui problematizada.

Entendemos que assim operamos sob uma dada base teórico-metodológica, levando nossa análise até as necessidades fundamentais dos seres sociais enquanto classes, que na forma social do capital requer que reproduzam suas vidas de forma capitalista, seja esta classe vendedora de força de trabalho ou compradora



de força de trabalho. Para tal intento iniciamos nossa apreensão por um concreto abstrato que é a Reforma do Ensino Médio enquanto política de um governo em uma conjuntura de crise política, perpassando uma série de mediações que são determinantes para com o chamado Novo Ensino Médio, até chegarmos no último determinante, que está na órbita da produção material, tendo assim a reforma como um concreto pensado em suas múltiplas determinações, às quais as crises capitalistas estão diretamente ligadas.

Cada um dos determinantes já analisados pelos artigos de referência são complexidades que nos permitem chegar ao nosso enfoque sobre os nexos mais profundos da produção da vida na forma social do capital, sem o qual lacunas importantes podem permanecer nas análises que orbitam em torno da Lei nº. 13.415/17 como parte da superestrutura.

Nesse raciocínio, lembremos da análise de Gawrysczwski (2017), que parte da lei geral da acumulação capitalista para ir até a lei da queda tendencial da taxa de lucros como processo crítico do capitalismo, e nesse bojo a Reforma do Ensino Médio de 2017, argumentando sobre os fenômenos de contratendências que agem sobre a ampliação e permanente acumulação do capital, para tornar a queda da taxa geral de lucros uma tendência, e não um movimento descendente em absoluto. Nesta análise compreendemos que a Reforma do Ensino Médio contém em si elementos para a acumulação do capital, estando direta e indiretamente ligada a essas contratendências da referida queda, sendo ela mesma parte de uma tendência histórica de difusão de relações capitalistas na educação escolar. Mas o que seriam essas contratendências, também chamadas causas contra-arrestantes? Como podem as mesmas arrefecer a queda da taxa de lucros?

É necessário termos evidente que taxa de lucros em Marx ([1894] 2017b), ou taxa geral de lucros (considerando o processo global de produção), nada tem a ver com a ideia de lucros do senso comum ou com o que expressa a economia corrente, apropriada por organizações capitalistas e mesmo o presente desenvolvimento acadêmico no campo das ciências econômicas. Para compreendermos a taxa de lucro em Marx ([1894] 2017b), dois conceitos basilares para a composição desta taxa precisam ficar evidentes.

O primeiro é o mais-valor, a quantidade de trabalho produzida pela classe trabalhadora para além do trabalho necessário à produção de mercadorias que esta classe precisa consumir para sua subsistência. A quantidade de trabalho (ou tempo de trabalho) excedente é incorporada às mercadorias produzidas que, independente das formas, se acumulam como riqueza social, as quais são em maior parte reinvestidas como valor no processo produtivo.

O segundo é o capital total empregado para a produção, que é a soma do capital constante com o capital variável, sendo o primeiro referente ao capital empregado em meios de produção, o segundo referente aos investimentos em força de trabalho.

A taxa geral de lucros se expressa na proporção entre a massa de mais-valor (o total de mais-valor extraído do trabalhador coletivo) e o valor do capital total empregado, com a seguinte fórmula:  $T=m/c+v$

Ocorre que na determinação da taxa de lucros, o valor do capital total empregado é cada vez maior que a massa de mais-valor, isso porque a produção capitalista é de permanente acumulação de capital, de constante crescimento do capital total empregado pela classe capitalista. Ambos os fatores crescem em absoluto, mas a massa de mais-valor extraída tenderá a ser relativamente menor que o capital total. Portanto, compreendemos a taxa geral de lucros como uma das expressões das relações de produção capitalista, que coloca o mais-valor e o capital em interação dinâmica e contraditória.

Para compreendermos como a taxa de lucros decresce em permanente tendência, apesar da classe capitalista continuar aumentando a riqueza social ao qual tem acesso, cabe evidenciar o que é o lucro em Marx ([1894] 2017b).

A composição das mercadorias - ou da coleção global de mercadorias - é formada pelos custos de produção (que são os capitais constante e variável investidos) somados ao mais-valor, ao tempo de trabalho excedente que se incorpora na mercadoria, de forma que ela adquira um valor-mercadoria igual aos seus custos somados ao excedente de trabalho. Quando a classe capitalista vai ao mercado vender suas mercadorias, ela necessita que o mais-valor se torne capital, de forma que o mais-valor se realize retornando para as mãos da classe capitalista

com alguma aparência que expressa um valor aumentado, seja na forma de dinheiro em papel-moeda ou algoritmos bancários.

No caso em que as mercadorias são vendidas por um preço maior que os custos de produção, ou seja, considerando o mais-valor que nelas se fixou, os capitalistas que as vendem conseguem lucro, podendo este ser maior ou menor, de acordo com o valor que obtém para além dos custos investidos nas mercadorias. Em resumo, o lucro é o mais-valor que os capitalistas conseguem realizar na venda, de forma que

se a mercadoria é vendida por seu valor, realiza-se um lucro igual ao excedente de seu valor acima de seu preço de custo, ou seja, igual ao mais-valor contido **inteiramente** no valor-mercadoria. Mas o capitalista pode vender a mercadoria com lucro, **embora ele a venda abaixo de seu valor**. Enquanto seu preço de venda se encontra acima de seu preço de custo, mesmo que abaixo de seu valor, uma parte do mais-valor nele contida é sempre realizada, ou seja, um lucro é sempre gerado. No exemplo dado, se o valor-mercadoria = £600, o preço de custo= £500. Se a mercadoria é vendida por £510, £520, £530, £560, £590, então ela é vendida respectivamente por £90, £80, £70, £40, £10 abaixo de seu valor; no entanto, obtém-se com sua venda um lucro de, respectivamente, £10, £20, £30, £60, £90. Entre o valor da mercadoria e seu preço de custo, é claramente possível uma série indeterminada de preços de venda. Quanto maior o elemento do valor-mercadoria constituído de mais-valor, maior o campo de ação para a prática desses preços intermediários (MARX, [1894] 2017b, p.62, grifos nosso).

Quanto maior a parte que é composta de mais-valor na mercadoria, maiores são as diferenças de lucros que se possam ter no mercado, bem como podem se expressar diferentes taxas de lucro. Mas o que importa para a empiria da classe capitalista é a quantidade de lucro que possa obter, portanto a massa de lucro, uma quantia que aparece de imediato de forma mistificada.

Com a reprodução ampliada, o valor tende a se dividir em mais mercadorias, a produção social leva assim ao barateamento daquelas, ao mesmo tempo em que o mais-valor tende cada vez mais a se dividir no conjunto de mercadorias. Infere-se que a classe capitalista precisa fazer circular muito mais mercadorias a cada novo ciclo de produção e reprodução, para conseguir aumentar a mais-valia realizada em forma de lucro. Como já expomos, esse processo incorpora exponencialmente a riqueza social que se acumula ao capital total empregado, o que inevitavelmente fará a taxa geral de lucros cair.

A taxa geral de lucros em queda se faz assim como uma lei imanente da ordem produtiva do capital, fazendo com que a massa de lucros - que só pode existir se houver mais-valor - sempre esteja relativamente menor ao capital total empregado, o que fará com que a classe capitalista esteja refém de um processo que a faz ter que produzir, circular e reproduzir, cada vez mais capital.

Diante do que entende-se aqui por taxa de lucros, podemos resumir que os fatores contra-arrestantes à queda da taxa de lucros são formas de ampliar a massa de mais-valor extraído, por conseguinte a massa de lucros, por meio da maior exploração da força de trabalho e aceleração do processo de produção. Dentre as contratendências, destacaremos em primeiro lugar a que se refere à ampliação do comércio exterior (MARX, [1894] 2017b), com a qual Iasi (2016) infere sobre o crescimento e expansão de novos mercados e relações capitalistas de produção, como ocorre quando da produção da mercadoria educação escolar, com a privatização e prestação de serviços por ramos de produção que podem se apoiar na esfera escolar, como expressa a Lei nº. 13.415/17.

Veremos que a Reforma do Ensino Médio, de acordo com a sua forma jurídica, pode operar para que haja a expansão do mercado em torno da educação escolar, com a captação de recursos por meio de parcerias com agentes especializados em educação profissional, além e também por meio do ensino à distância, que pode envolver um sem número de empresas e negócios, fazendo da política educacional um meio de agir sobre a queda da taxa de lucros.

Não obstante a lei da queda tendencial da taxa de lucros seja deveras fundamental para a compreensão das crises do capitalismo, ela não pode ser a única explicação para estes complexos processos, a explicação sobre as crises econômicas não pode se resumir a esta lei, como expõe Carcanholo (2017, p.17)

não casualmente, aqueles que se limitam a relacionar as crises do capitalismo com a famosa lei da queda tendencial da taxa de lucro perdem - no melhor dos casos - muito da riqueza teórica que o autor nos fornece para o entendimento do capitalismo. A crise cíclica em Marx não pode ser entendida apenas como momento do ciclo em que a crise irrompe; deve ser vista como a totalidade do processo de acumulação do capital, em sua trajetória cíclica, com momentos de expansão e retração, mediados pelas rupturas (crise e retomada). Nesse sentido, a crise cíclica em Marx seria outra forma de descrever o capitalismo em suas leis gerais (sempre em tendência!).

Portanto, devemos avançar para uma discussão que nos permita abordar outros determinantes das crises capitalistas, observando aspectos críticos do capital que advêm com um momento do capitalismo contemporâneo o qual Fontes (2010) denomina de capital-imperialismo, identificando como o mesmo determina políticas sobre a educação pública estatal.

Vemos em Fontes (2018) uma discussão que busca relacionar características contemporâneas do capitalismo com a história contemporânea do Brasil, colocando a educação pública dentro de um enfoque que questiona a intervenção de um ativismo empresarial brasileiro que age na educação escolar pública. Ao comparar os direitos constitucionais de 1988 para com o acesso à educação escolar em relação à intervenção da iniciativa privada nos recursos estatais - como que um gerencialismo privatizante em relação aos recursos destinados ao sistema público de ensino - a autora releva relações jurídicas que interagem com o real de forma a confirmarem as necessidades de reprodução ampliada do capital e seus efeitos.

Fontes (2018) também destaca que o gerenciamento da educação escolar se dá cada vez mais por meio da interação entre Estado e sociedade civil, em relações que protagonizam entidades sem fins lucrativos, abordando como na história brasileira recente, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, se ampliaram as possibilidades de financiamento público para entidades privadas com e sem fins lucrativos. O que ela chama de sociedade civil empresarial, se expande no século XXI com entidades empresariais sem fins lucrativos, ligadas à diversas empresas de capital internacional.

A autora acima discute que as FASFIL (Fundações Privadas e sem fins lucrativos) atuam em diversas atividades antes restritas ou em sua maior parte disponibilizadas pelo Estado, como educação, saúde, serviço social, produção do conhecimento, etc. de forma que os recursos públicos estatais são transferidos para o chamado terceiro setor. Ela destaca o crescimento das FASFIL empresariais destinadas para diversos serviços ligados com a educação escolar, fazendo uma análise que identifica o processo de privatização dos recursos do Estado como uma forma de quebrar aspectos democráticos necessários para uma educação pública, principalmente que coloque os indivíduos da classe trabalhadora como sujeitos ativos no processo, retirando a autonomia dos trabalhadores, assim somente os

interesses e vontades do empresariado seriam determinantes sobre o sistema educacional.

Do que expomos acima, queremos destacar que Fontes (2018) aponta dois processos práticos de entrada da classe capitalista no setor educacional, formas de capitalização como ramo produtivo, que são as parcerias público privadas, “que envolvem um sem-número de arranjos entre o setor privado e o público” (FONTES, 2018, p.22), assim como também o são “a contratação de pessoal especializado através de empresas privadas para a realização de algumas tarefas” (FONTES, 2018, p.22).

A Reforma do Ensino Médio promove alguns desses arranjos entre setores público e privado ao estabelecer que parcerias sejam realizadas, especialmente, para a formação técnica e profissional, dando margem para estruturas especializadas em tal formação, como aquelas do sistema S, que poderão captar recursos do Estado para implementar ações na esfera da educação pública estatal, por meio dos arranjos curriculares que prevêm a possibilidade dos alunos de Ensino Médio cursarem formações em instituições que tecerão parcerias com os sistemas estaduais de educação.

Ainda com Fontes (2018), vemos outra expressão de relações capitalistas de produção nas formas imbricadas entre as FASFIL que atuam na educação escolar e o Estado, é a existência de muitos trabalhadores que integram estas entidades, de forma que, como expõe Fontes (2018), parcela das FASFIL se voltam para a formação e gestão dessas entidades, que formam inclusive um ramo de produção envolvendo desenvolvimento e disputas por forças de trabalho qualificadas em gestão e captação de recursos, por meio de executivos aptos para localizar financiadores e assegurar retornos de investimentos.

Mas para a autora, mesmo que haja a intenção desses retornos, por eles se darem em um setor não lucrativo de acordo com as entidades sem tal fim, a explicitação de algumas FASFIL sobre o necessário investimento social com retorno ampliado sugeriria alterações na composição do capitalismo contemporâneo, de forma que

Parcela de suas atividades é não lucrativa, mas deve reverter para a própria atividade, o que assegura uma rede de conexões crescentes com iniciativas

diretamente lucrativas, além de deslocar o pagamento de certos grupos de trabalhadores para setores “não-lucrativos, ainda que sua atuação possa impactar em lucros para empresas de outros setores (FONTES, 2018, p.43).

É importante destacarmos a definição de lucro em Marx ([1894] 2017b) aqui já descrita, bem como o que interessa para a reprodução do capital no processo global de produção, para o entendimento de que as tais entidades sem fins lucrativos só aparentemente não geram lucros, já que constituem um universal que se move por lucros, envolvendo grandes empresas. Com Marx ([1867] 2017a), é possível superar a ilusão de que uma atividade particular e isolada não seja lucrativa, pois na medida em que faz parte da cadeia de ramos produtivos de capital, age também sobre o conjunto de mercadorias.

Considerar a reprodução global do capital é bastante importante pelo fato de as FASFIL agirem também sobre ramos de produção diretamente ligados à manutenção ou desenvolvimento da força de trabalho, pois ao atuarem no campo da saúde, serviço social, educação escolar, etc. tais entidades substituem serviços estatais necessários à reprodução da força de trabalho. Mas não é possível a garantia de serviços à classe trabalhadora sem riqueza social que só pode ser reproduzida por esta classe, logo, o processo de captação de recursos para disponibilizar, por exemplo, escolas sob o controle de uma fundação empresarial que fornece educação “gratuita” para uma população, é nada mais que a transferência de riqueza produzida pelos trabalhadores, com uma mediação diferente da estatal, que passa a ser feita por uma entidade filantrópica.

Observar o fenômeno acima com relação às FASFIL e a captação do fundo público nos ajuda a perceber que o mesmo processo virá a ocorrer com a implementação do Novo Ensino Médio. Assim que as SEE tiverem acesso aos recursos liberados pelo Estado brasileiro, seja por meio dos empréstimos do Bird ou de outras fontes, poderá ocorrer uma disputa de empresas para estabelecerem parcerias com as secretarias, e assim colocarem um determinado capital para ser investido com o fim de gerar lucros, enquanto para a juventude aparecerá de forma “gratuita”, como um subsídio do Estado. Nesse ponto, as relações entre público e privado ajudam a esconder toda a trama de reprodução do capital.

A riqueza social captada do Estado pelas empresas de formação profissional como aquelas do sistema S, será investida em forma de quaisquer outras mercadorias que a educação escolar formal requer. Serão consumidas em uma relação capitalista na fábrica de conhecimento, independente da forma de aprendizado ou do conteúdo, seja ele sobre noções de informática ou habilidades socioemocionais. Isto faz parte de que

Quando o capitalista converte parte de seu capital em força de trabalho, ele valoriza, com isso, seu capital total e mata dois coelhos de uma cajadada. Ele lucra não apenas com o que recebe do trabalhador, mas também com o que lhe dá. O capital que foi alienado em troca de força de trabalho é convertido em meios de subsistência, cujo consumo serve para reproduzir os músculos, os nervos, os ossos, o cérebro dos trabalhadores existentes e para produzir novos trabalhadores (MARX, [1867] 2017a, p.647).

Claro que, na forma aparente, o acesso da classe trabalhadora a uma escola por meio de uma concessão do Estado por meio de parceria com a iniciativa privada, não é o mesmo que o recebimento de salário advindo do capitalista, para que o trabalhador possa gastar com a mercadoria educação escolar, mas também o salário é somente uma forma aparente, parte do produto produzido pela classe trabalhadora, devolvido pela classe capitalista após a produção. Sendo assim, a parte do capital convertida em escolas é nada mais que outra forma de riqueza social, diferente da forma salário. É também lucro essa conversão de capital em força de trabalho pois

Dentro dos limites absolutamente necessários, portanto, o consumo individual da classe trabalhadora é a reconversão dos meios de subsistência, alienados pelo capital em troca de força de trabalho, em nova força de trabalho a ser explorada pelo capital. Tal consumo é produção e reprodução do meio de produção mais indispensável ao capitalista: o próprio trabalhador. O consumo individual do trabalhador continua a ser, assim, um momento da produção e reprodução do capital, quer se efetue dentro, quer fora da oficina, da fábrica, etc., e quer se efetue dentro, quer fora do processo de trabalho, exatamente como ocorre com a limpeza da máquina, seja ela realizada durante o processo de trabalho ou em determinadas pausas deste último (MARX, [1867] 2017a, p.647).

Mesmo que fiquemos em dúvida se educação é ou não um meio de subsistência, isto não muda em nada o fato de que certa quantia de riqueza social é transferida ao trabalhador na forma de escola, podendo este utilizar a outra parte da



riqueza social que lhe é concedida, na forma de salário, para consumir um conjunto de outras mercadorias.

O determinante para a relação capitalista que a relação entre o público e o privado difunde é a captação de recursos do Estado pela iniciativa privada. Isto pelo fato de que o Estado, ao disponibilizar educação escolar para a classe trabalhadora, não o faz com o objetivo de lucrar, usando recursos em forma de renda, como capital que é totalmente consumido e não se valoriza, apesar de que, de forma indireta por meio da circulação, todo o gasto do Estado também se converta em capital, em valor que se auto valoriza.

Ocorre algo diferente quando os referidos recursos são obtidos e investidos pela esfera privada, como no caso das FASFIL, que os colocam em um processo de valorização do valor com menos mediação do Estado, por meio da cadeia produtiva a exemplo do já exposto por Fontes (2018) acerca do necessário retorno dos investimentos aplicados para o desenvolvimento das fundações. A reconversão do valor em lucro já será bem menos escondida no que se refere às empresas de formação profissional que venham a tecer parcerias com as SEE, pois o objetivo das mesmas é obviamente lucro oferecendo serviços educacionais.

A necessária reconversão da renda do Estado em capital é impulsionada pelas leis imanentes do capitalismo, como aquelas referentes à reprodução ampliada e à queda da taxa de lucros. A necessária reprodução cada vez mais acelerada e ampliada ganha ares de dramática tendência com a síntese do capital em sua forma de portador de juros e sua forma de capital fictício, o que nos dá maior profundidade para entendermos o capital-imperialismo e em seu bojo as relações capitalistas avançando sobre a educação escolar.

Além de podermos apreender alguns elementos essenciais sobre o processo de mercadorização de serviços públicos como a educação escolar, com a discussão do capital-imperialismo também podemos começar a entender como esse processo é não somente necessário, mas acelerado pela dinâmica atual do capitalismo.

Fontes (2010), afirma que o capital-imperialismo é a expressão de um momento histórico onde o predomínio do capital monetário, a dominação da pura propriedade capitalista e o impulso expropriador do capital são características marcantes do capitalismo contemporâneo. O desenvolvimento do capital portador de

juros e do capital fictício são expressões de suas bases materiais, gerando concentrações de capitais na forma de puros recursos sociais de produção, assim como a expansão de relações sociais capitalistas na forma de expropriações. Vejamos em síntese tal análise de Fontes (2010) com o aporte em Marx ([1894] 2017b).

Entendemos com Fontes (2010) os recursos sociais de produção, como a capacidade potencial da produção capitalista na forma de capital monetário, em contraposição à propriedade dos meios de produção, mercadorias concretas como forma de máquinas e matérias primas, por exemplo. Fontes (2010) argumenta que a expansão de formas de propriedade como monopólios leva a que seja fundamental a propriedade sobre o trabalho morto sob forma monetária, trabalho morto este (ou trabalho passado, pretérito) que é o acúmulo histórico de riquezas sociais produzidas pela classe trabalhadora, as quais, geração após geração, aparecem na forma de quase infindáveis mercadorias, entre as quais uma delas é o próprio capital.

Será com o capital sendo propriamente mercadoria que Fontes (2010) expõe a questão deste capital como portador de juros. Ela destaca que essa forma advém de uma parcela do mais-valor extraído da classe trabalhadora, por conseguinte, de uma parte do lucro obtido com a venda de mercadorias. Tal fato só é possível “de capital que resulta da expansão do capital industrial ou funcionante e que, por seu turno, a impulsiona [a mais-valia]” (FONTES, 2010, p. 23), que se expressa em uma relação capitalista em que a valorização do capital aparece como se dinheiro gerasse mais dinheiro, a forma D - D’.

O capital portador de juros, como qualquer outra mercadoria, possui um processo histórico que explica sua condição de dinheiro que precisa ser vendido para gerar dinheiro. Fontes (2010) aborda como as instituições bancárias se desenvolveram, passando de uma função que no capitalismo em seus primórdios era usurária - extração de riquezas de um excedente ligado à nobreza ou comércio - à de gestoras de recursos sociais de produção. Ligados ao comércio de dinheiro, os bancos terão lucros cada vez maiores na medida em que aqueles recursos sejam empregados pelo capitalista funcionante. Logo, as instituições que detêm o capital portador de juros são importantes impulsionadoras dessa reprodução, sendo

fundamental para as mesmas que relações de produção capitalista se desenvolvam de maneira exponencial.

Aqui podemos ver a importância material da Reforma do Ensino Médio de 2017 para uma instituição financeira, como é para o Banco Mundial. Ao realizar empréstimos para o Estado brasileiro, tal banco está vendendo dinheiro, gestando os recursos sociais de produção ao determinar as metas para a liberação dos recursos, e também impulsionando a reprodução do capital ao exigir do Estado medidas que direta e indiretamente vão requerer os gastos do empréstimo realizado. Mas principalmente, coloca o Brasil submetido às relações de produção capitalista, como nação endividada e que atuará por coerção ou consenso, para que a classe trabalhadora pague os juros da dívida pública.

O Banco Mundial é impulsionador das relações de produção capitalista, através dos empréstimos para a implementação da Reforma do Ensino Médio, também pelo fato de que o capital portador de juros depende da produção real a partir do trabalho, de extração de mais-valor. Este mais-valor que vai se expressar em juros de pagamento da dívida, precisa a cada dia envolver dimensões mais extensas, de forma que

O capital monetário subordina o conjunto do processo de extração do mais-valor, ao mesmo tempo impulsionando e exigindo não apenas a extração de mais-valor, mas que seja realizada mais intensa e mais rapidamente e, simultaneamente, distanciando-se aparentemente do processo efetivo de produção do valor (FONTES, 2010, p.36).

No que se refere ao Novo Ensino Médio, no mínimo a produção de mercadorias em torno de cursos de formação aligeirados, de produtos de informática para educação a distância, de vendas a serem realizadas pelas escolas especializadas em formação profissional, ou mesmo a contratação de corpo técnico pelas SEE para treinamentos de implementação do Novo Ensino Médio, são algumas formas para que ocorra trabalho vivo, produção e circulação de mercadorias, para a extração do mais-valor que possibilite existir o capital portador de juros.

Fontes (2010) discute ainda que a produção social que gera o capital portador de juros cria uma relativa autonomia do valor que amplia o fetiche da mercadoria, ela

aponta que o que na verdade ocorre é conversão do capital em força social autônoma, o capital monetário precisa expandir relações capitalistas. Outro aspecto desta relativa autonomia do capital, que gera a expansão desenfreada da extração de mais-valor e concentração de capitais, é a existência do capital fictício, forma de capital possível pelo fato de que a concentração dos recursos sociais de produção permite expressar uma forma de valor sem lastro, advindo da expansão do crédito como meio de realizar trocas comerciais, difundindo o uso de recursos sem lastro ou equivalente geral que corresponda a trabalho passado na forma de papel moeda (FONTES, 2010).

Segundo Fontes (2010) o crédito é uma das formas comuns de formação de capital fictício, se juntando a outras como letras de câmbio como meio de pagamento e a dívida pública, que significa o Estado estar se comprometendo com recursos que no presente são inexistentes.

Vejamos que, no que se refere ao empréstimo por meio do Programa para Resultados do BM para a implementação do Novo Ensino Médio, o compromisso do Estado brasileiro em pagar a dívida de 250 milhões de dólares para o Banco Mundial em 2037 - considerados juros que serão pagos semestralmente - respeita aquelas regras orgânicas de formação e existência do capital portador de juros e capital fictício, quando o mesmo Estado se compromete com recursos que não existem. A ideologia de que a Reforma do Ensino Médio é uma política educacional que possibilita o aumento da produtividade nacional, certamente está ligada às possibilidades de virem a existir aqueles recursos, em acordo com supostas expectativas de crescimento do PIB por parte dos organismos financeiros envolvidos.

Lembrando que iniciamos o debate em torno dos determinantes para as crises capitalistas, vejamos que o capital fictício também é um destes determinantes, como discute Harvey (2011) sobre a crise capitalista de 2008. Ele descreve o crescimento dos despejos em áreas suburbanas dos EUA no ano de 2006, seguido por despejos também em áreas de classe média nos anos de 2007 e 2008. Afirma ainda que o outono de 2008 foi marcado pela chamada “crise das hipotecas subprime” que desmantelou todos os grandes bancos de investimento de Wall Street, com fusões forçadas, falências, mudanças de estatutos. O dia 15 de

setembro é apontado como um marco, quando o banco de investimentos Lehman Brothers desabou e os mercados de crédito por todo o globo congelaram, bem como a maioria de empréstimos pelo mundo.

Harvey (2011) diz que o colapso financeiro dos EUA arrastou o mundo, sendo que

No epicentro do problema estava a montanha de títulos de hipoteca “tóxicos” detidos pelos bancos ou comercializados por investidores incautos em todo o mundo. Todo mundo tinha agido como se os preços dos imóveis pudessem subir para sempre (HARVEY, 2011, p.10).

Existe uma particularidade interessante na discussão sobre as crises capitalistas de acordo com Harvey (2011), em que estas, desde o início da década de 1970, ocorrem com mais frequência na forma de crises financeiras, em comparação a outros momentos históricos do capitalismo. O que se poderia inferir pela teoria se confirma na prática, principalmente se compreendemos que crises financeiras são a expressão de mercadorias - na forma crédito - que não conseguem se realizar, não há uma massa de mais-valor suficiente para que se gere lucros em uma taxa de lucros média que permita ao sistema financeiro manter a fictícia reprodução  $D - D'$ .

A crise financeira de 2009 tem efeitos diretamente ligados à conjuntura política brasileira em que esteve inserida a Reforma do Ensino Médio de 2017, pois foi na conjuntura econômica do início de 2009 que a indústria mundial com base em exportações, responsável por um gigantesco crescimento econômico em regiões da Ásia, contraiu-se a ponto de levar o comércio global internacional a uma queda de um terço em poucos meses, gerando tensões em economias majoritariamente exportadoras, a exemplo de Alemanha e Brasil (HARVEY, 2011).

O entendimento sobre a crise de 2008, o desenvolvimento da mercadoria capital e as leis tanto de reprodução ampliada quanto de fatores contra-arrestantes, nos permite uma rica apreensão sobre determinantes da Reforma do Ensino Médio de 2017 como expressão da crise capitalista, esta crise não como algo inerte, mas como processo que está imbricado no próprio movimento do capital, de sua gênese até a sua crise global.

Tomamos então a percepção que Silva (2017), Cunha (2017), entre outros autores de nosso balanço bibliográfico, têm sobre o fato de que, desde os anos 1970, mudanças significativas vêm sendo operadas sobre o ensino médio ou técnico profissional para responder necessidades de mercado. Essas mudanças teriam correspondência com as metamorfoses necessárias ao movimento do capital, que exige da classe capitalista, independente da região em que as relações de produção estão determinadas pela sociabilidade do capital, expandir as relações de produção nesta forma.

As modificações trazidas pela Lei nº. 13.415/17 possuem raízes nestas necessidades. Após todos os determinantes, as leis imanentes da reprodução material na forma social do capital exigem que a educação escolar opere para mais produção de mercadorias.

Como já vínhamos apontando, se destaca como relação de produção capitalista que subsume a escola pública estatal ao capital, a formação por meio de parcerias com instituições especializadas em formação profissional, de iniciativa privada. Observamos ainda que tais parcerias podem se dar no âmbito de ampliar a relação empresa-escola, de forma que parte da formação se dê em ambiente de trabalho. Outra possibilidade para os negócios envolvendo a educação escolar no Ensino Médio é o crescimento do EaD nesta etapa da educação básica.

Apesar das diferenças entre estas condições no processo de privatização da educação escolar, há identidade entre ambas na medida em que obedecem ao fato de que “a destinação de recursos públicos para entidades privadas, mesmo aquelas empresariais mas sem fins lucrativos, cresceu intensamente nos quase trinta anos que nos separam da Constituição (FONTES, 2018).

As sínteses e mediações que evidenciam a educação escolar em necessária subsunção à ordem do capital estão presentes no binômio mundo do trabalho-escola, operando para que uma lei destinada ao Ensino Médio articule a formação escolar da juventude com aquelas a se realizarem no mundo do trabalho. Neste âmbito se destacando o itinerário formativo técnico profissional, como podemos ver no texto da LDB, após as modificações realizadas pela Lei 13.415/17

§6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I- a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

(...)

§8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p.14).

Evidentemente, a perspectiva da Reforma do Ensino Médio é ampliar o já existente contato precoce da juventude com o mundo do trabalho, no que se refere à ampliação do tempo escolar e a impossibilidade de muitos jovens não poderem cursar o Ensino Médio naquele tempo previsto, haja vista que precisam trabalhar para reproduzirem suas existências (BODIÃO, 2018; FERRETTI, 2018b).

O problema da ampliação da carga horária do Ensino Médio em vistas de uma escola de tempo integral, é analisado como algo que retiraria o acesso à educação de uma grande parcela da juventude entre 15 e 17 anos que precisa estudar e trabalhar (SILVA e SCHEIBE, 2017). Diante desse cenário, o modelo de parcerias que possibilitem vivências práticas no local de trabalho, realizadas entre sistemas de ensino e empresas, parece ser uma resposta para a sociabilidade capitalista, em uma realidade em que já vivem centenas de milhares de jovens no Brasil, ampliando a cada dia a força de trabalho coletiva explorada pelo capital.

O fato é que a juventude da classe trabalhadora já vem há muito tempo ocupando postos de trabalho, enquanto muitos tentam seguir os estudos, em busca de uma formação que supostamente lhes colocariam em melhores condições de disputar por um lugar no mercado de trabalho.

Pois bem, pressupomos que o inciso I do parágrafo 6º contribui para institucionalizar algo que já ocorre na realidade, transformando parte do tempo de trabalho que muitos jovens já realizam em carga horária que contaria como formação escolar. Combinar a oferta de formação no eixo técnico profissional com a legislação específica sobre aprendizagem profissional, possibilita evidentes conexões entre as relações de exploração da força jovem de trabalho com a escola.

Aquelas referidas parcerias podem ser exatamente com empresas muito interessadas na contratação de jovens a serem remunerados como aprendizes,

possibilitando uma maior extração de valor em comparação a uma força de trabalho mais desenvolvida. Caso haja conflitos de horários entre a jornada no ambiente de produção e o horário no ambiente escolar, supostamente esse previsto tempo integral poderia ser considerado como aquele realizado, em parte, dentro da empresa contratante.

Para Bodião (2018), a Lei do Novo Ensino Médio parece abrir possibilidades de que a inserção da força jovem de trabalho no setor produtivo se dê na forma de parcerias com empresas e mesmo sindicatos patronais, de forma que

As chamadas vivências práticas de trabalho no setor produtivo deverão ser regidas pela lei dos estágios (Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008), já que a inexistência de vínculos empregatícios, inerente à sua tipificação (Art. 3º, caput), é bastante vantajosa para as empresas. Trata-se de um processo interessante para as corporações, uma vez que, se o estagiário se adaptar à cultura da empresa, esta poderá, ao final desse período, contratá-lo, o que proporciona para o empregador a certeza de ter o funcionário certo, formado a um custo irrisório, enquanto para o estudante apenas abre a perspectiva de um possível emprego, ao qual nem todos os estagiários ascenderão (BODIÃO, 2018, p.115).

Observa-se ainda, a valorização específica que pode ser realizada sobre a força de trabalho assim explorada, com a formação de um trabalhador relacionado aos interesses das empresas, adquiridos diretamente na esfera da produção e circulação de capital, uma forma eficiente de gerar um aprendizado para a produção, em conformidade com o parágrafo 7º do artigo 35A, incluído na LDB pela reforma aqui discutida, que aponta uma formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, onde "os currículos deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida" (LDB, 1996).

Deve-se também destacar que essa previsão de estabelecimento de parcerias tende a ampliar as relações com instituições de ensino à distância, como o parágrafo 8 do artigo 36 da LDB modificada pela Lei nº. 13.415/17 expõe. A educação à distância influencia diretamente na produção de mercadorias referentes às tecnologias educacionais, além de ampliar a quantidade de mercadorias na forma de cursos aligeirados e certificações. É isso que está afirmando a inclusão do §11 da lei citada, ao permitir convênios dos sistemas de ensino com instituições de



educação à distância, mais uma forma de transferência da gestão e recursos do Estado para a iniciativa privada.

O ensino à distância cresce e se desenvolve no Brasil, promovendo a ampla relação da educação formal com a mercantilização desse direito social e no que se refere ao Ensino Médio, com a nova regulamentação, está no âmbito de grande abertura para o movimento do capital, por meio de parcerias empresariais legalmente previstas, de modo que podemos inferir que a EaD aparece como perspectiva de investimento por amplos setores da indústria educacional.

O Ensino Médio poderá seguir o exemplo do Ensino Superior no Brasil, onde cresce tendencialmente o número de estudantes matriculados na modalidade. Dados do INEP (2017) mostram que entre os anos de 2007 e 2017, o número de matrículas de graduação por EaD no Ensino Superior cresceu 226%, enquanto o de graduação presencial cresceu 19%. Atualmente 1.073.497 alunos estão matriculados em cursos de EaD, o equivalente à 33,3% do total de graduandos no Brasil, total de estudantes que cresceu de 2016 para 2017 levado significamente muito mais pela modalidade do ensino a distância do que presencial.

Certamente, os dados acima tendem se refletir no futuro do Ensino Médio, com o fato de que, de acordo com o parágrafo 11 do artigo 36 - com redação dada pela Lei nº. 13.415/17 - ao permitir que as SEE realizem convênios com instituições de educação a distância, ao mesmo tempo em que podem reconhecer cursos realizados em EaD, para a complementação curricular. A regulação dada pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2018, explicita tais fatos, pois de acordo com o artigo 17, em seu parágrafo 15

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018, p.10).

Sintetizando, a riqueza estatal que antes viria a gestar a formação do trabalhador na esfera pública, passa a ser transferida direta ou indiretamente para o

processo global de produção. Diretamente, com o repasse de recursos públicos para a gerência da iniciativa privada; indiretamente, quando se exime de investir em determinadas ações e ficam as mesmas restritas às relações capitalistas de produção, no que o Estado desloca recursos para outros setores, sejam no âmbito dos direitos sociais ou mesmo repasse de recursos para outras esferas de direito privado.

Portanto, a legalidade que nos aparece em meio aos artigos e parágrafos da Lei do Novo Ensino Médio, nada mais é do que uma relação social capitalista, expressão de fenômenos que se desenvolvem com maior ou menor profundidade, a depender da conjuntura. Ressaltamos a Lei nº. 13.415/17 como uma forma jurídica assim como qualquer outra, que são expressões das relações sociais de produção (PACHUKANIS, [1924] 2011), não havendo uma interposição mecânica onde a legalidade determina os costumes, as regras ou a moral, mas pelo contrário, a lei e o direito surgem como pressupostos de relações sociais já em desenvolvimento, e vice-versa.

Isto pode ser percebido em uma política de contingenciamento de gastos, que desloca recursos para o pagamento de dívida pública, cumprindo o papel do Brasil na ampliação da acumulação do capital financeiro; ou na ampliação de privatizações, que retiram a condição do Estado como garantidor de direitos sociais, passando para a classe capitalista a oferta de serviços, permitindo que mais riqueza social seja liberada pelo Estado, haja vista que não haverá mais investimentos de sua parte sobre tais empresas antes estatais.

O denominador comum a que chega o capital em seu movimento mediado pelo Estado é a sua concentração, estando a educação escolar em um processo que vai da subsunção formal à subsunção real ao capital, sendo capitalizada para a ampliação da produção de mercadorias e da extração do mais-valor.

A conclusão a qual chegamos é de que a concepção de Ensino Médio presente na Reforma do Ensino Médio de 2017 é para a classe capitalista, a projeção de ideias, entendimentos sobre a educação escolar, que propagam uma política econômica que estreita as relações entre o público e o privado, percebida como possibilidade de ampliação de lucros diretos e indiretos. Para o capital, é a potencialização de sua reprodução em conexão com diferentes ramos de produção,

sendo a produtividade do capital o horizonte último das vontades coletivas envolvidas na defesa da referida política.

Dito isto, é inevitável que dessa concepção se origine e se desenvolva um projeto de formação, uma concepção de trabalho e de educação, que também em essência está ligada à necessidade do capital de extrair mais-valor da classe trabalhadora. Buscaremos desenvolver no próximo capítulo nossa compreensão sobre a concepção de trabalho e formação que está presente na Reforma do Ensino Médio de 2017, dando especial atenção à emergência do que Kuenzer (2017) chama de “pedagogia da acumulação flexível”, a qual encontra maior expressão na formação almejada para a força jovem de trabalho por meio do itinerário formativo técnico e profissional.

### **3. A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E FORMAÇÃO DA REFORMA DE 2017**

Tomamos como base deste capítulo o comum acordo com Kuenzer (2017), de que a Reforma do Ensino Médio de 2017 se alinha ao regime de acumulação flexível. Compreendemos este regime a partir de Harvey (1992), que o define como uma forma de acumulação que confronta a rigidez do fordismo, apresentando novos processos de trabalho, de produtos e padrões de consumo, mas que estão inseridos em uma aparência que não se desconecta das regras da acumulação capitalista descobertas por Karl Marx.

Diante desta compreensão essencial sobre as bases do regime de acumulação flexível, destacamos o debate sobre o arcabouço ontológico da aprendizagem flexível, de um projeto pedagógico (KUENZER, 2017) que se adequa às “novas” formas de extração de valor. Algumas destas são analisadas por Fontes (2017), que desde sua teoria do capital-imperialismo conecta tais processos aos fenômenos estruturais e superestruturais para apreender os conflitos entre capital-trabalho e as formas de sujeição da força de trabalho no capitalismo atual.

Como afirmamos no capítulo anterior com Gawryszewski (2017), a lei da acumulação capitalista e da queda tendencial da taxa de lucros pode expor o conteúdo radical daquelas formas, sendo os fatores contra-arrestantes elementos essenciais que seguem respondendo às necessidades da forma social do capital desde seus primórdios. A permanente, crescente e acelerada extração de mais-valor é a manifestação essencial do capital como uma relação social, sendo o que demanda a Reforma do Ensino Médio de 2017, na forma da Lei nº. 13.415/17.

Nesse bojo, a exposição dos elementos que constituem o padrão de acumulação flexível do capital nos permite compreender como a ampliação do grau de exploração da força de trabalho e o crescimento da superpopulação relativa operam sobre a realidade, instigando novas formas de extração de mais-valor e fenômenos materiais e ideais como a ideologia do empreendedorismo, não somente como uma concepção curricular e pedagógica presente na Lei do Novo Ensino Médio, mas uma expressão na realidade do movimento e desenvolvimento do capital.

Assim buscamos correlacionar a produção material e ideal daqueles que defendem a Reforma do Ensino Médio com a concepção de trabalho e formação presentes nesta reforma, determinada pelo sociometabolismo da ordem produtiva vigente, em um contexto contraditório de ampliação exponencial da força de trabalho disponível e necessária ampliação da produção e do consumo.

### 3.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

A crítica sobre a Reforma do Ensino Médio realizada por Kuenzer (2017) é contextualizada no regime de acumulação flexível, diante de uma necessária concepção de Ensino Médio para a produtividade do capital, que leva em conta formas inovadoras de mediar as práticas pedagógicas, estas dependentes das recentes tecnologias de informação e comunicação. Ainda de acordo com Kuenzer (2017), este debate que se refere à flexibilização de projetos pedagógicos, não é algo novo, mas que nos últimos anos teria se intensificado.

A referida intensificação estaria em uma controvérsia estabelecida sobre a relação rigidez-flexibilidade, de forma que setores privados viriam defendendo a flexibilização dos percursos formativos “de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida” (KUENZER, 2017, p.333).

Por outro lado, Kuenzer (2017) afirma que determinadas entidades e intelectuais estariam buscando um projeto de educação para a classe trabalhadora, defendendo uma abordagem integrada do conhecimento, em uma forma que desse organicidade e articulação entre as dimensões científica, tecnológica, cultural e do trabalho. As DCNEM de 2012 seriam a expressão legal desse debate

(...) para o grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos. Para o Movimento em Defesa do Ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum,

como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012 (KUENZER, 2017, p.333).

Para a autora, com a MP 746/16, esse debate teria se encerrado na medida em que incorpora a proposta interessante ao setor privado e ao CONSED. O processo culminou com a Lei nº. 13.415/17, sendo então a proposta do governo aprovada integralmente, diante da restrição do debate e do tempo reduzido entre a formação da comissão para o PL 6840/2013 e da nova lei, o que expõe o caráter autoritário das novas diretrizes (KUENZER, 2017).

Ao apresentar, de forma sintética, o conteúdo das diretrizes que imprimem novas mudanças no Ensino Médio, Kuenzer (2017) identifica aspectos da flexibilização na relação entre carga horário e componentes curriculares, nas trajetórias curriculares, em especificidades para a educação técnica e profissional, na condição docente e na relação da juventude com o mundo do trabalho.

Fazendo referência à questão da carga horária, a autora mostra que a Lei nº. 13.415/17 determina a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas, sendo que, dentro de 5 anos, os sistemas de ensino devem atingir 1000 horas, chegando a uma estimativa de que no próximo quinquênio a carga horária diária será de 5 horas - mantidos os 200 dias letivos - até que atinja as 7 horas do período integral. Ocorre que, como a BNCC está vinculada com a lei do Novo Ensino Médio, determinando um currículo comum de no máximo 1800 horas - ao mesmo tempo que não define uma carga horária mínima - este currículo comum poderá variar enormemente entre percursos escolares integrais ou não integrais

A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço (KUENZER, 2017, p. 334).

Observando as cinco possibilidades de percurso curriculares diferenciados, KUENZER (2017) chega à conclusão de que a carga horária destinada à educação técnica e profissional poderia variar entre 25% e 62% da duração total do curso, o que contrasta com o percentual relativo aos componentes curriculares comuns.

Os percursos ou trajetórias curriculares, conceituados pela Lei do Novo Ensino Médio como itinerários formativos, serão flexibilizados na forma de arranjos curriculares, “podendo ou não estar integrados à formação comum, e devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino” (KUENZER, 2017, p.335). Os sistemas de ensino também são responsáveis por definir quais e como os itinerários formativos serão disponibilizados nas escolas, o que, para Kuenzer (2017), pode trazer enrijecimento na formação, seja pelo fato de que os sistemas de ensino definirão tais itinerários por condições concretas que restringirão as possibilidades dos alunos, que mesmo podendo cursarem mais de um itinerário, isto dependerá de ocorrência de vagas e das cargas horárias.

Para com as questões da educação técnica e profissional, Kuenzer (2017) afirma que há uma retomada do decreto nº. 2.208/97, quando a Lei nº. 13.415/17 prevê a organização de módulos com sistemas de créditos para terminalidades específicas, o que significa uma flexibilização que pode firmar convênios com instituições privadas que oferecem formação técnica e profissional, validando cursos e formações desenvolvidas em ambientes presenciais ou a distância, na escola ou nos locais de trabalho. Sobre isso, o princípio da flexibilização prevê a possibilidade de certificações que sejam comprovadas por experiências de trabalho fora do ambiente escolar.

A oferta do itinerário formativo técnico e profissional provoca ainda uma mudança quanto ao trabalho docente, na medida em que os conteúdos desse itinerário formativo poderão ser ministrados por profissionais que comprovem experiência ou formação profissional afim ao conteúdo, denominados assim de profissionais com notório saber, o que marca a possibilidade de adaptar e flexibilizar trabalhadores de diferentes formações.

Um último aspecto mencionado por Kuenzer (2017) sobre a flexibilização diz respeito ao problema da escolha precoce pela especialização em uma área de estudos, contrapondo-se a um período em que o jovem precisa ter amplo contato com diferentes áreas, o que para a autora se coloca contra a diretriz curricular anterior, cujo eixo era a formação integral. O problema se agravaria pelo fato de que não é obrigatório a uma mesma escola oferecer todos os itinerários formativos, o que ressaltaria a ideia de uma flexibilização que enrijece a formação.

Dada a articulação entre flexibilização da formação e Reforma do Ensino Médio, Kuenzer (2017) afirma que a flexibilização no Ensino Médio está dentro do quadro conceitual da aprendizagem flexível, esta aprendizagem seria concebida como

(...) resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (KUENZER, 2017, p.337).

Tais exigências de competitividade se expressariam em formas amplas e específicas no campo pedagógico, no primeiro caso a busca de solução de problemas em rede, comunidades profissionais e de aprendizagem; no segundo caso um refinamento metodológico a partir do EaD, especialmente no que se refere à flexibilização dos tempos de aprendizagem.

Kuenzer (2017) segue em um paralelo entre a aprendizagem flexível e a Lei do Novo Ensino Médio, refletindo que, se a flexibilização do currículo no Ensino Médio não está expressa metodologicamente na Lei nº. 13.415/17, ela se apresenta no nível epistemológico da aprendizagem flexível. Afirma então que é por meio dessa epistemologia que os defensores da reforma criticam as DCNEM/2012, quando se contrapõem a estas afirmando que a mesma prevê um modelo único para estudantes de diferentes trajetórias, conteudismo e disciplinarização, centralidade do professor e pouco ou nenhum protagonismo do aluno. Aqueles defenderiam que os currículos precisam considerar a construção do conhecimento, a possibilidade de escolhas, autonomia, ou ainda, o comprometimento dos discentes.

Para Kuenzer (2017) o que a concepção da aprendizagem flexível faz é deslocar o papel do professor e o conteúdo a ser trabalhado para o grupo, em que o professor passa a ser um organizador de conteúdos, indutor de propostas, um mediador. Estas e outras conclusões, para a autora, fazem parte de uma reflexão que deve ser feita em outro âmbito, que superaria o nível fenomênico que confunde os aspectos da concepção pedagógica dos reformadores com categorias do materialismo histórico, a exemplo do discurso da autonomia ou da centralidade dos



alunos. A autora então parte para a discussão do discurso pedagógico do regime de acumulação flexível.

O referido discurso é expresso na aprendizagem flexível, que para Kuenzer (2017) tem como lógica a desigual distribuição do conhecimento, de acordo com necessidades diferenciadas na cadeia produtiva, o que justificaria a formação de profissionais flexíveis ao invés de profissionais com procedimentos repetitivos como no fordismo. Por isso que a formação geral deveria substituir a formação especializada, como no caso de cursos de educação profissional e tecnológica. Dessa forma Kuenzer (2017) conclui o motivo do caráter genérico da formação geral no Novo Ensino Médio, de até 1800 horas complementada por formações flexíveis em espaços de trabalho.

Segundo a referida autora, a substituição da rigidez pela flexibilidade torna relevante para os defensores da Lei nº. 13.415/17 as trajetórias e integração entre teoria a prática nos locais de trabalho, sendo secundária a formação escolar. Desta forma, o objetivo da pedagogia da aprendizagem flexível seria a formação de subjetividades flexíveis, cuja base técnica a mover o mercado é a microeletrônica (KUENZER, 2017), determinação técnica que aparece como central em sua análise.

As novas tecnologias seriam responsáveis por destruírem vínculos entre capacitação e trabalho, no que as competências estariam sendo banalizadas, ganhando uma base comum de conhecimentos por demanda de mercado, com

combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (KUENZER, 2017, p.340).

Ao mesmo tempo em que identifica a combinação entre formas de trabalho diferentes nas cadeias produtivas, Kuenzer (2017) percebe demandas diferenciadas de qualificação dos trabalhadores. Por um lado, o regime de acumulação flexível reconheceria a ampliação da escolaridade em nível básico e superior como importante, assim como a ampliada capacitação profissional. Por outro lado, as

estratégias de aprendizagem flexível permitem (e necessitam) contratações com aportes gerais de educação, aptos a aprenderem novos processos.

A conclusão a qual chega Kuenzer (2017), sobre as necessidades de qualificações desiguais e diferenciadas, é de que há um aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento, a depender da integração dos indivíduos nas cadeias produtivas. Para alguns, o direito de exercer o trabalho intelectual integrado com a prática; para a maioria dos trabalhadores a precária qualificação em treinamentos aligeirados segundo a lógica da aprendizagem flexível. De acordo com a autora, a formação de profissionais seria disponibilizada de acordo com a origem de classe, onde os que vivem do trabalho exerceriam as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado, já alguns exerceriam trabalhos qualificados e criativos, pois pela origem de classe teriam outros espaços de formação que não a escola pública.

Podemos aprofundar a relação entre formação e trabalho no regime de acumulação flexível com Fontes (2017), que analisa as exigências do capital para com uma preparação dos trabalhadores de forma que se tornem os mais flexíveis possível, por meio de formações profissionais sucessivas e em diferentes níveis; bem como para o empreendedorismo que ficticiamente apaga a real relação do trabalho subordinado ao capital, onde ocorreria uma pseudo-igualdade entre capitalistas, dentre estes, os “proprietários” da força de trabalho.

É importante elucidar que empreendedorismo, de acordo com a discussão da educação para o empreendedorismo analisada por Coan (2011), é uma concepção que identifica o trabalhador como um possível gestor de seu próprio negócio, bem como empreendedor dentro das próprias organizações e empresas, de forma que se propaga a ideia de que o indivíduo pode agir com um espírito de desenvolvimento na própria empresa em que trabalha.

Podemos identificar a ideologia do empreendedorismo, no que se refere à formação escolar, muito pertinente para com a aprendizagem flexível, já que o trabalhador como empreendedor deve desenvolver adaptabilidade em suas competências, diante de novas situações de gestão, agindo com comprometimento e proatividade (CONAN, 2011). O cerne da ideia empreendedora é que o trabalhador fique convencido das formas de enfrentamento das crises na realidade do trabalho,

agindo para o desenvolvimento de seu negócio próprio, ou que, estando empregado, se sinta parte da empresa em que trabalha.

Para Fontes (2017), as ideias acima seriam procedimentos empresariais e/ou políticos cuja intenção é o ocultamento da luta de classes, geradas pelas contradições da relação trabalho-capital, em que a forma jurídica do emprego vai se tornando cada vez mais difícil para a maioria dos trabalhadores

Os Estados capitalistas realizaram um duplo movimento: reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho *empregada*, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação *direta* ao capital. Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora) (FONTES, 2017, p.49).

Nesse ponto a análise de Fontes (2017) converge inteiramente com a de Kuenzer (2017), pois esta identifica a Reforma do Ensino Médio de 2017 como uma política educacional para a formação de uma juventude subjetivamente adaptada ao desemprego. Fontes (2017) afirma que não é de se estranhar a rejeição ao emprego como formato do trabalho, quando o emprego aparece hoje como expressão de um privilégio, estando a classe trabalhadora fazendo coro com a ideia de empresários.

Para além da confluência entre as análises das duas autoras, queremos destacar em Fontes (2017) as condições destacadas pela mesma para uma forma de trabalho no regime de acumulação flexível, que ela irá chamar de uberização. A expansão do capitalismo e a produção de mais trabalhadores é o ponto de partida para o desenvolvimento dessa forma, seja pela ampliação quantitativa com expropriações, seja de forma qualitativa pelo que a mesma chama de expropriações secundárias (a exemplo da perda de direitos de emprego formal).

Fontes (2017) afirma que, com os processos de expropriações secundárias de contratos de trabalho, eleva-se a massa de trabalho subordinado à produção e reprodução de mais-valor, bem como o desemprego. Para ela, o capitalismo contemporâneo apresenta um processo de subordinação direta dos trabalhadores ao capital, caracterizada pela não mediação de um contrato ou vínculo empregatício. Formas paralelas aos contratos regulares se disseminam, como contratos parciais,

terceirizações, subordinações sem contratos trabalhistas - como é o caso de estágios - salários por peça, trabalhos a domicílio, pessoa jurídica (como o caso dos Microempreendedores individuais - MEI's), trabalhos voluntários, etc.

A sujeição direta do trabalho ao capital, resultado da concentração de recursos sociais e de expropriações secundárias, impõe políticas e ações desde o Estado, como práticas de sujeição dos trabalhadores por adequação legal (FONTES, 2017). Como exemplo desse processo, Fontes (2017) discute a empresa Uber, que não é a única a adotar uma forma de produção de capital que está em diversos outros ramos.

A mesma autora relaciona tais empresas com a tecnologia e oferta de serviços, muitas advindas de Startups, que resumidamente são projetos de empresas que iniciam em extrema incerteza, baixos custos, e em busca de um modelo de negócios. Os projetos em formas de Startups são muito relacionados com possibilidades tecnológicas, que reduzem custos de produção a ponto de gerarem atividades realizadas gratuitamente, que no fim das contas serve ao capital como busca de novas formas de extração de valor.

Fontes (2017) afirma que tais empresas, quando se mostram lucrativas, conseguem financiamentos das mais diferentes origens, como ocorre com o caso da Uber, que desde 2010 capta recursos de capitais de diferentes países, a exemplo da Arábia Saudita e China, captando bilhões de dólares.

Tais possibilidades de geração de novos capitais são entendidas, no que se refere à uberização, como formas do chamado empreendedorismo, que acaba escondendo uma série de relações sociais de exploração do trabalho, onde descobrir um novo nicho de mercado e ser dono do próprio negócio vem a ser o grande mote de uma sociedade de desemprego. Ao mesmo tempo, as formas remotas e flexíveis de trabalho, como as que se dão com o trabalho na Uber, mascaram a extração de valor, a concentração de capital a nível internacional, ou ainda as relações jurídicas (FONTES, 2017).

A análise sobre as formas flexíveis de trabalho em Fontes (2017) não exclui algumas formas de extração de valor já discutidas por Marx ([1867] 2017a), como a produção por peças, produção por tempo, produção domiciliar, etc., mas a autora acrescenta a estes fenômenos novas determinações. Assim, na atualidade, a

subordinação direta do trabalhador ao capital, envolve formas flexíveis de trabalho, pequenos empreendimentos e produtores que aparentemente são donos de seus próprios meios de produção, mas estão subordinados aos grandes capitalistas.

Seja a pedagogia da aprendizagem flexível como discutida por Kuenzer (2017) ou o trabalho flexível em novas formas de subordinação ao capital segundo Fontes (2017), ambos são fenômenos afeitos ao regime de acumulação flexível que, para Harvey (1992), apesar de novas formas de produção e consumo, a essência da lógica de acumulação capitalista prossegue no mesmo sentido, o que faz oportuno detalhar a questão, com o fim de entendermos mais sobre o referido regime e suas raízes que também são determinantes de uma política educacional como a Reforma do Ensino Médio.

Harvey (1992) parte da afirmação de que, desde o início dos anos 1970 uma mudança profunda vem ocorrendo na cultura e no campo político-econômico, mudança que se vincula com novas maneiras de a humanidade experimentar o tempo e o espaço. Essa condição estaria relacionada com a emergência de formas culturais denominadas pós-modernas, bem como de modos flexíveis de acumulação de capital em um novo ciclo do tempo-espaço na organização do capitalismo, que seriam aparências superficiais das regras básicas de acumulação do capital.

Entre formas culturais e especificidades do processo de produção material, Harvey (1992) formula a concepção de acumulação flexível como um regime de acumulação que tem no confronto com a rigidez do fordismo seu ponto de partida. A flexibilidade dos processos de trabalho e de consumo, o surgimento de novos setores de produção, de alta intensificação de inovações de mercadorias, são algumas de suas características mais marcantes. O desenvolvimento desigual é outra marca deste regime que engloba setores produtivos e regiões geográficas, com empregos em setores de serviços e conjuntos industriais novos em regiões consideradas subdesenvolvidas.

De acordo com o autor acima destacado, a lógica inerente da acumulação de capital permanece em suas tendências de crise, apesar da imensa mudança de aparência superficial, mas ressalta que se deve considerar se tais mudanças apontam para o nascimento de um novo regime de acumulação que possa conter as

contradições do capitalismo na próxima geração, ou somente marca um conjunto de reparos temporários.

A discussão sobre as novas tecnologias, que aparecem no centro do debate da pedagogia da aprendizagem flexível em Kuenzer (2017), aparecem aqui novamente, de forma que entre duas posições, uma que coloca as novas tecnologias como possibilidades de reconstituição das relações de trabalho e de produção em bases sócio-históricas distintas, outra que vê a flexibilidade como mero termo para práticas políticas sem bases materiais no capitalismo do fim do século XX, Harvey (1992) defende o regime de acumulação flexível se colocando em um meio termo entre as análises acima, afirmando um processo intermediário que está na transição do fordismo para a acumulação flexível.

Este ponto intermediário, para Harvey (1992) se justifica pelo fato de que, assim como o fordismo não se tornou uma forma produtiva hegemônica, tampouco as tecnologias e formas organizacionais flexíveis o fizeram, de maneira que há uma combinação entre produção fordista eficiente e sistemas de produção tradicionais, havendo uma transição em parte por meio de rápida implantação de formas organizacionais novas e tecnologias produtivas.

Diante de combinações entre tecnologias avançadas e formas de produção tradicionais, a acumulação flexível é enquadrada em uma recombinação entre a extração de mais-valor absoluto e do mais-valor relativo, em que a extensão da jornada de trabalho com mais horas de trabalho exploradas do trabalhador é o elemento principal da primeira, e a organização e tecnologia com redução de custos na produção é característica principal da segunda forma (HARVEY, 1992).

Assim como demonstrou Fontes (2017) sobre as formas e condições de trabalho no capitalismo contemporâneo, o regime de acumulação flexível para Harvey (1992) se configura com sistemas de trabalho que são, em verdade, um retorno a formas arcaicas de produção, possibilitadas pelo excedente de força de trabalho. Isto levou a que, mesmo em países de capitalismo desenvolvido, certos ramos de produção se tornaram mais viáveis com a prevalência de trabalho vivo, de extração de mais-valor absoluto. A constatação é que a flexibilidade na geração de mais-valor permite que novas tecnologias absorvam e organizem trabalhos que

supostamente tenderiam a desaparecer, bem como colaboram com o crescimento do chamado setor informal.

Porém, já vimos que o sistema de produção capitalista requer altas taxas de mais-valor, sendo insuficiente para tal intento a informalidade e formas arcaicas de trabalho. O mais-valor relativo e o acúmulo de capital constante também são fundamentos do domínio do capital sobre o trabalho. Então Harvey (1992) afirma que as leis da produção e da troca forçam os capitalistas para que mudem tecnológica e organizacionalmente suas formas de produção, elevando a média social de produtividade

O capitalismo é por necessidade tecnologicamente dinâmico, não por causa das míticas capacidades do empreendedor inovador (como Schumpeter viria a alegar) mas por causa das leis coercitivas da competição e das condições de luta de classes endêmicas do capital (HARVEY, 1992, p.102).

Mas não basta produzir com menores custos e maior extração de valor. Como já vimos, a classe capitalista consegue massas de lucro ao realizar o conjunto de mercadorias, o que ocorre no processo de circulação do capital. Harvey (1992) aponta essa questão que é bastante importante para compreendermos seu pensamento sobre a acumulação flexível. Ele afirma que os capitalistas incentivam a aceleração do tempo de giro do capital entre a produção, circulação e consumo, o que é possível graças ao aperfeiçoamento da comunicação, dos fluxos de informações e racionalidade técnica na distribuição, o que vemos na Reforma do Ensino Médio como incentivo à produção e troca de mercadorias.

A aceleração do tempo de circulação é também uma tendência do processo de produção capitalista, os efeitos da rotação de capital sobre o lucro e a importância do desenvolvimento das técnicas de transportes e comunicações foram devidamente analisados por Marx ([1885] 2014; [1894] 2017b) para a compreensão das tendências do capitalismo. Harvey (1992) destaca como o contínuo esforço de redução do tempo de giro acelera processos sociais e diminui horizontes temporais, sem desconsiderar as barreiras que existem nos pontos de rigidez da produção, nas complicações do mercado e no consumo, na circulação do dinheiro, etc.

Como efeito geral da produção e da troca mediadas pela circulação cada vez mais acelerada da modernidade capitalista, os ritmos dos processos econômicos e da vida social - não esquecendo das crises periódicas - levam a determinadas maneiras de pensar, sentir e agir, as quais são analisadas por Harvey (1992) considerando a existência das teorias da pós-modernidade, ou de um pensamento, uma forma de conceber o mundo de maneira pós-moderna.

Mas diferente dos apologetas daquela concepção teórica, Harvey (1992) desenvolve sua análise sempre transitando entre o regime de acumulação como um fato e as ideias como possibilidades presentes advindas das mudanças materiais de produção e reprodução da vida. Tanto que identifica na relação com as mercadorias um dos traços característicos da aceleração do ritmo do capital

No domínio da produção de mercadorias, o efeito primário foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas etc.). A dinâmica de uma sociedade "do descarte", como a apelidaram escritores como Alvin Toffler (1970), começou a ficar evidente durante os anos 60. Ela significa mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo) ; significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser (HARVEY, 1992, p.258).

O exponencial aceleração de produção e circulação de capital que marca os anos 1970, gera uma sociabilidade que força as pessoas a lidarem com o descarte, o novo, o obsoleto, de forma instantânea, onde qualquer intervalo de tempo possibilita que surjam inúmeras situações, uma efemeridade que atinge a psicologia humana, as estruturas de valores públicos e pessoais. A moda, os produtos, as técnicas de produção, valores e práticas estabelecidas estão dadas em acentuada volatilidade e efemeridade (HARVEY, 1992).

Dialogando com alguns autores, Harvey (1992) reforça sua compreensão sobre os efeitos da velocidade do capital para que os estímulos sensoriais levem a especialização míope e simplificação da percepção do real. A volatilidade é uma marca do próprio aprendizado para o trabalho, exigindo alta adaptação e capacidade de movimento entre respostas instantâneas e velozes, ou seja, eis o mesmo princípio contido na pedagogia da aprendizagem flexível. É fácil entender que esse



tudo se relaciona com a perspectiva de aprendizado rápido, flexível, adaptativo, "aprender a aprender", em uma necessidade incessante de que a educação escolar, tal como prevista com o Novo Ensino Médio, seja para a preparação ao trabalho adequado para a velocidade necessária à acumulação do capital.

Assim, Harvey (1992) afirma que há uma nova maneira de viver o capitalismo, de compreender o mundo, de identificar subjetividades, de se relacionar com a objetividade da produção, e essa confluência se molda no que ele chama de compressão do espaço-tempo no mundo capitalista. Este fenômeno está diretamente ligado ao regime de acumulação, de modo que existe algum tipo de "coerência" de reprodução, havendo alguma espécie de estabilização entre produção, consumo e acumulação, por um longo período.

Em sintonia com o regime de acumulação, há toda uma regulação social e política, envolvendo práticas políticas e econômicas, o equilíbrio do poder de classe, a vida social e cultural. Mas Harvey (1992) aponta um problema fundamental para a manutenção do regime de acumulação, que é fazer os comportamentos de todos os indivíduos, independente da classe social, terem uma determinada configuração que mantenha o regime funcionando

Tem de haver, portanto, uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação (HARVEY, 1992, p.117).

Além disso, especificamente à força de trabalho, o autor problematiza sobre a disciplinarização da força de trabalho para os propósitos de acumulação de capital, processo a que ele se refere como "controle do trabalho". Mas esse controle do trabalho pode ser identificado também no que ele identifica como radical mudança na experiência com o espaço e o tempo no capitalismo ocidental, de modo que a representação e a possibilidade de conhecer a realidade passou por uma radical transformação.

O controle do trabalho está diretamente ligado ao domínio do tempo, de modo que Harvey (1992) relaciona a própria luta de classes como um conflito em torno do uso do tempo. Gerações após gerações, a divisão social do trabalho e a

maximização da extração de valor estariam na base da criação de novos hábitos e costumes para a intensificação do trabalho.

Para que haja controle do trabalho, para além da questão da luta de classes, os próprios processos técnicos criam barreiras para a aceleração dos ciclos do capital, de modo que “há toda uma história de inovações técnicas e organizacionais aplicadas à redução dessas barreiras” (HARVEY, 1992, p.209). Aqui se destacam a adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores, como elemento vital para o desenvolvimento capitalista. Assim como já afirmamos com Kuenzer (2017) sobre o modo como a pedagogia da aprendizagem flexível opera, Harvey (1992) afirma que no regime de acumulação flexível é melhor que os trabalhadores, ao invés de adquirirem uma habilidade para toda a vida, obtenham capacidade para realizar permanentes mudanças entre habilitação e desabilitação para algum tipo de trabalho.

A destruição criativa, outro conceito com o qual trabalha Harvey (1992), aparece aqui também sobre as habilidades que venham a ser adquiridas pela força de trabalho. Ele afirma que ocorre destruição e reconstrução acelerada das habilidades dos trabalhadores, característico do trânsito entre o regime fordista e o regime de acumulação flexível.

De fato, as mudanças tecnológicas arrastam um conjunto de trabalhadores a se adaptarem, aprenderem, modificarem suas habilidades, aqui está a necessidade da lógica, da prática social expressa no conceito de "aprender a aprender", uma lógica de formação, uma lógica de trabalho, uma compreensão de como lidar com o processo escolar.

A compressão do espaço e do espaço-tempo capitalista influencia de forma direta nas políticas educacionais, pois a formação exigida para o mundo do trabalho requer uma força de trabalho que atue sobre os espaços de produção aproveitando mais, melhor, efetivamente, o tempo, que se torna pouco diante das tarefas cotidianas, do dia a dia, já que, além de produzir veloz e efetivamente, o trabalhador precisa também consumir.

A título de conclusões sobre o projeto pedagógico da Reforma do Ensino Médio em inteira relação com o regime de acumulação flexível, podemos afirmar que se trata de uma concepção de educação escolar voltada para o mundo do trabalho

em permanente mudança, onde a compressão do espaço-tempo capitalista é um determinante. O controle do trabalho se faz fundamental, no que a pedagogia da aprendizagem flexível contém os elementos necessários para a adaptabilidade e fluidez das formas de trabalho. Uma concepção de educação e formação fragmentada e que destaca aspectos psicológicos relacionados a uma nova percepção sobre o mundo, que se propagam em torno do ambiente escolar, complementam uma totalidade voltada para o trabalho produtivo de capital.

Por outro lado, vê-se que, com a Reforma do Ensino Médio, a educação escolar é ainda mais comprimida pelo espaço-tempo capitalista, de forma que seja aligeirada, específica, especializada, que esteja ligada ao mundo do trabalho, formando o jovem também nos locais de trabalho, adequada a um novo ritmo de produção, que exige velocidade, “reciclagem” constante, ofertas diversificadas de formação rápida, já que o jovem terá contato com o mundo do trabalho cada vez mais cedo.

A Reforma do Ensino Médio aparece ainda como uma forma de regulação social do regime de produção, difundindo uma cultura, que envolve ideologias como a privatização, o empreendedorismo, aspectos que para Harvey (1992) estão em um marco neoconservador reacionário. Afinal, para o autor, a relação com o tempo e o espaço advém das práticas da reprodução social que, construídas diferencialmente nesse mesmo tempo e espaço, gera a incorporação de práticas e conceitos, sendo importante compreender os processos sociais pois “a hegemonia ideológica e política em toda a sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social (HARVEY, 1992, p.207).

O autor do regime de acumulação flexível, ao ter o cuidado de ressaltar que as atuais condições de acumulação têm aspectos particulares, afirmando sobre a importância de dar um escrutínio cuidadoso sobre a configuração da acumulação flexível - que para ele é no mínimo nova - assume que são evidentes os elementos invariantes fundamentais do modo capitalista de produção, que em certos aspectos se apresentam no atual regime de acumulação com maior vivacidade que em momentos anteriores da história.

Não por acaso, Harvey (1992) se questiona se o todo, a totalidade apresentada entre relações político econômicas - as quais coloca as bases do

movimento entre o fordismo e a acumulação flexível - e aquelas culturais e ideológicas - estas que identifica nos marcos do modernismo ao pós-modernismo - apresentaria um quadro estrutural de posições de um mesmo processo. Entende assim como explicação do fato de que a obra O Capital possui ricas percepções sobre o foco das relações sociais atuais, e vai exprimir que

Com a sua ajuda, podemos dissolver as categorias do modernismo e do pós-modernismo num complexo de oposições que exprime as contradições culturais do capitalismo. Assim, vemos as categorias do modernismo e do pós-modernismo como reificações estáticas impostas à interpenetração fluida de oposições dinâmicas. No âmbito dessa matriz de relações interiores, jamais há uma configuração fixa, havendo antes uma oscilação permanente entre centralização e descentralização, entre autoridade e desconstrução, entre hierarquia e anarquia, entre permanência e flexibilidade, entre a divisão detalhada do trabalho e a divisão social do trabalho (para relacionar algumas das muitas oposições que podem ser identificadas). Nesse caso, a rígida distinção categórica entre modernismo e pós-modernismo desaparece, sendo substituída por uma análise do fluxo de relações interiores no capitalismo como um todo (HARVEY, 1992, p.305).

Podemos fazer uma analogia e suplantar a rígida distinção categorial também entre diferentes regimes de acumulação, com o intuito de uma análise dialética, onde o fluxo entre as diferentes formas de reproduzir o capital tenha uma base que as iguala, uma dinâmica radical que permite abstrair de aparências que por vezes atrapalham a própria percepção do todo. É nesse sentido que vamos até uma análise que nos permita apreender a essência que determina qual é a concepção de trabalho e formação que existe no projeto pedagógico do Ensino Médio reformado.

### 3.2 A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

De acordo com a análise de Harvey (1992), podemos encontrar nas formulações de Marx os elementos radicais que afirmam ser o regime de acumulação flexível uma aparência. As formas de trabalho, produção, circulação e consumo são então reflexo de leis imanentes ao modo de produção do capital.

Se no primeiro capítulo deste trabalho objetivamos relacionar o que se entende como privatização da educação escolar como fenômeno ordinário do capitalismo, que se expressa na Reforma do Ensino Médio de 2017, aprofundaremos agora a compreensão sobre as formas de trabalho ou “novos”

meios de extração de valor, indo à esfera da estrutura produtiva, para identificarmos tais traços compondo e determinando a concepção de trabalho e formação presente na Reforma do Ensino Médio.

O trabalho e formação almejado pela classe capitalista com o Novo Ensino Médio, se expressando em ideários fantasiosos dos mais diversos, como educação para a produtividade, desenvolvimento do capital humano, gestão do capital intelectual, etc., é na verdade voltado para a exploração do trabalho pelo capital. Nesse sentido, cabe aqui melhor discutirmos o que é exploração do trabalho em Marx ([1867] 2017a), e para isso, avançamos em diálogo com outras causas contra-arrestantes da queda da taxa geral de lucros, que são a ampliação do grau de exploração da força de trabalho e a superpopulação relativa.

No que se refere ao grau de exploração da força de trabalho, é necessário que elucidemos sua relação com a taxa de mais-valor, que é propriamente a expressão do referido grau de exploração, sua existência como relação que expressa a extração de valor no processo de trabalho. Em outros termos, o grau de exploração da força de trabalho é a proporção entre o mais-valor extraído e o capital variável investido, se expressando na fórmula  $m/v$  (MARX, [1867] 2017a).

A fórmula acima é para Marx ([1867] 2017a) a expressão do trabalho fluído, do trabalho abstrato existente em qualquer forma laboriosa que gere valor. Em analogia e para maior compreensão daquela, ele expressa o trabalho objetivado, concreto, na relação entre o mais-trabalho e o trabalho necessário, sendo este último o tempo da jornada de trabalho em que é reproduzido o valor da força de trabalho, e o primeiro o tempo da jornada de trabalho em que a força de trabalho é dispendida como valor para o capitalista funcionante, ou para o acúmulo de capital, sendo importante que

Do mesmo modo como, para a compreensão do valor em geral, é indispensável entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho excedente, como simples trabalho objetivado, para a compreensão do mais-valor é igualmente indispensável entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho excedente, como simples mais trabalho objetivado (MARX, [1867] 2017a, p.293).

Dito isto, ele expõe a igualdade entre  $m/v$  e mais-trabalho/trabalho necessário, já que o mais-valor é determinado pelo tempo excedente da jornada de trabalho e o capital variável pelo valor da força de trabalho, que por conseguinte está ligado com a parte necessária da jornada de trabalho. Sendo que “a taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, [1867] 2017a, p.294), temos que: grau de exploração da força de trabalho = taxa de mais-valor =  $m/v$  =  $(\text{mais-trabalho})/(\text{trabalho necessário})$ .

Antes de explicitarmos um pouco mais as consequências das relações acima expostas sobre a realidade, é importante uma breve incursão sobre a categoria jornada de trabalho em Marx ([1867] 2017a), acima bastante referenciada pois é nela que está a possibilidade, nas dimensões do tempo e espaço, da extração de mais-valor. Além disso, com a discussão sobre a jornada de trabalho, podemos compreender muito do que fundamenta a concepção de trabalho e formação presente na Reforma do Ensino Médio.

Relacionando a jornada de trabalho com a proporção entre o tempo de mais-trabalho e o tempo de trabalho necessário, Marx ([1867] 2017a) afirma que a jornada de trabalho é uma grandeza variável, que segundo a lógica e a finalidade do modo de produção capitalista, nunca pode ser reduzida ao trabalho necessário, sempre havendo um tempo de mais-trabalho. Ela também possui um limite máximo, uma variação que se move em limites físicos, por conta das necessidades vitais da força de trabalho, bem como por limites sociais, pois “o trabalhador precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura de uma época” (MARX, [1867] 2017a, p.306).

Como grandeza variável, dependente de limites físicos e sociais, a jornada de trabalho possui uma enorme elasticidade e inúmeras variações, o que coloca a questão do que seria uma jornada de trabalho usada pelo capitalista que comprou a força de trabalho, a qual Marx ([1867] 2017a) responderá que a questão se resolve na luta entre as classes que realizam uma troca justa, em igualdade de direitos.

A partir dessa conclusão, exemplos da avidez por mais-trabalho por parte da classe capitalista mostram que mesmo diante de exigências do próprio processo

produtivo ou de questões legais para que a redução da jornada de trabalho seja respeitada e garantida, o capitalista é impelido a encontrar meios alternativos de ampliar a jornada de trabalho<sup>5</sup>.

Logo, ao nos referirmos à Reforma do Ensino Médio de 2017, entendemos a mesma como um meio de ampliar a jornada de trabalho do trabalhador coletivo, dessa forma, havendo maior extração de massa de mais-valor, portanto, ampliando o grau de exploração da força de trabalho. Vejamos como legalmente isto se expressa, sem esquecermos que elementos em torno da superpopulação relativa também atuam para essa ampliação, especialmente com a ideologia do empreendedorismo.

No primeiro capítulo deste trabalho destacamos o parágrafo sexto do artigo 35-A da LDB, acrescido pela Lei nº. 13.415/17, o qual afirmamos como um meio de legitimar juridicamente a relação entre escolas e empresas, como expressão de relações capitalistas que se ligam aos sistemas educacionais. Acrescentamos agora a esse destaque o artigo 36, que trata do currículo do Ensino Médio, para tecermos uma relação entre a legalidade expressa na Lei do Novo Ensino Médio e o aumento do mais-trabalho extraído da classe trabalhadora pelo capital, a ponto de percebermos que a própria lei propicia a ampliação da extração de mais-valor.

Sobre o artigo 36 da Lei nº. 13.415/17, nos referimos especificamente ao parágrafo 11

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

I- Demonstração prática

II- Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (BRASIL, 1996, p.15).

---

<sup>5</sup> As leis expressas nas Factory Act inglesas do ano de 1850 são analisadas por Marx ([1867] 2017a) como um freio ao impulso do capital de sugar mais-trabalho, que por sua vez foi impulsionada pelo movimento de luta dos trabalhadores. Estas leis, no geral estabeleciam uma média de 10 horas semanais para a jornada de trabalho. Os relatos dos inspetores de fábrica mostravam como, retirando alguns minutos antes e após horários de trabalho ou almoço, os capitalistas conseguiam ao fim de um ano inteiro, acréscimos de dias em suas produções. Certo dono de fábrica daquele período imaginou a possibilidade de que fosse permitido ao mesmo que seus trabalhadores trabalhassem 10 minutos acima do tempo previsto, pois entendia que são em pequenos momentos que há a formação do lucro. Isto nos leva a pensar sobre a atualidade e como no regime de acumulação flexível esses pequenos momentos são muito bem apropriados pela classe capitalista, efetivando formas de potencializar a extração de mais-trabalho, inclusive por meio de uma lei como a do Novo Ensino Médio.

As competências acima referidas, são definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

O conceito de competências se alarga mais com o destaque dado pela BNCC ao que chama de competências gerais da educação básica, dez competências ligadas a variados motes, que incluem utilização de conhecimentos, resolução de problemas, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação e cidadania.

Ou seja, o reconhecimento de competências para exigências curriculares do Ensino Médio, que pode se dar por demonstrações práticas ou experiências de trabalho supervisionado, bem como outras experiências fora do ambiente escolar, engloba muita coisa. Pensando somente nas experiências de trabalho, temos um infindável escopo de atividades que poderiam gerar carga horária e compor currículos do Ensino Médio, sem falar nessas genéricas e imprecisas “outras experiências fora do ambiente escolar”, que a depender dos sistemas de ensino, responsáveis pela formulação dos itinerários formativos, pode dar espaço para que sejam convalidadas como carga horária variadas formas de trabalho propriamente dito (voluntariado em ONG's, trabalho comunitário, empreendedorismo, estágio não remunerado, cursos diversos, treinamento desportivo, e o que mais o mercado tiver a oferecer e precisar).

Logo, tanto as diretrizes para a formação técnica e profissional a ser cursada no Ensino Médio, na forma do específico itinerário formativo, quanto a formação geral e em demais itinerários formativos, abrem margem para que o mercado de trabalho, sob o domínio do capital, seja um espaço legítimo de formação da juventude para a sociabilidade do capital, em que inevitavelmente o trabalho será processo de produção de valor, extração de mais-valor, portanto, exploração da força de trabalho.

Encontramos assim uma identidade entre a formação técnica e profissional e o Ensino Médio de forma geral, assim como está presente no fato de que é no itinerário técnico e profissional que estão as maiores aberturas para a intervenção de



empresas na formação dos jovens trabalhadores, bem como por ser este itinerário a se destacar na análise de Kuenzer (2017) sobre a pedagogia da aprendizagem flexível. O núcleo central de dada determinação entre a formação técnica e profissional e o Ensino Médio é a imbricação no mundo real e jurídico entre escola e mundo do trabalho, de forma que a reforma legitima a já existente extração de mais-valor da força jovem de trabalho, potencializando tal fato.

As críticas sobre a escola de tempo integral aparecem neste bojo, já que o aluno de Ensino Médio em muito precisa realizar uma jornada de trabalho ao passo em que busca tempo para assistir aulas. É pertinente entender a Lei nº. 13.415/17 como expressão de relações sociais já existentes, entendendo que a Reforma do Ensino Médio vem a legitimar todo o processo, possibilitando tudo transformar em carga horária curricular.

As escolas podem mesmo conferir maior dinâmica a essa relação entre formação e mundo do trabalho, na medida que, de acordo com o parágrafo 12 do artigo 36 da LDB, acrescido pela Lei nº. 13.415/17 “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (BRASIL, 1996, p.15).

Diante disso, podemos imaginar relações entre escolas e empresas, ONG's, FASFIL's, etc., indicando jovens trabalhadores para aprendizado no local de trabalho, sem remuneração, e ainda tendo de arcar com despesas de transporte e alimentação. Não obstante a possibilidade de novas formas de exploração da força jovem de trabalho, exposta pela Reforma do Ensino Médio e, portanto, pela escola, de acordo com a ideologia propagada na ordem social do capital, situações como aquela aparecem como belas oportunidades para jovens terem suas primeiras experiências com o trabalho; para as famílias o orgulho de um vislumbre sobre algum futuro de trabalho para os filhos; para o capitalista seria ação social e promoção de integração cidadã. Para o capital, que nada tem a ver com tais fábulas da moral burguesa, é simplesmente sangue novo para sua ávida sede vampírica, absorver e acumular mais-trabalho em um grau de exploração cada vez mais alto.

Vejamos que o discurso da empregabilidade potencializa a entrada de jovens no mundo do trabalho, ainda em processo de formação, havendo um acúmulo maior da mercadoria força de trabalho em meio a uma multidão que não conseguem se

realizar. O capital, que precisa de força de trabalho para se reproduzir, que precisa de mais-valor, absorve a força jovem de trabalho em desenvolvimento, ampliando assim a taxa de mais-valor gerada por toda a classe trabalhadora. A exemplo dos pequenos momentos roubados pelo industrial inglês do século XIX, vejamos as possibilidades de acúmulo de capital com as poucas horas roubadas da classe trabalhadora por meio da juventude que diariamente pode integrar suas fileiras.

Segundo dados do INEP, no ano de 2018, a cidade de Florianópolis possuía 6.232 estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio, 4.826 no 2º ano e 4.083 no 3º. Suponhamos que desse total de 15.141 alunos, 10% realize algum tipo de trabalho não remunerado, em forma de estágio, voluntariado, ou como parte da sua formação ao nível do Ensino Médio, o que nos dá um total de 1.514 jovens trabalhadores, força de trabalho a ser consumida. Digamos que esses 1.514 indivíduos realizam 2h semanais de trabalho, dando um total de 3.028 horas. Considerando 10 meses escolares de 4 semanas, em um ano, 121.120 horas anuais de mais-trabalho teriam sido geradas, em somente amigáveis 2 horas de alguma atividade que na, cabeça dos indivíduos, não aparece como trabalho mas como parte da sua escolarização. Façamos esse exercício considerando uma população como a brasileira e nos espantamos com a voracidade do capital em extrair mais-trabalho, sem grandes esforços.

Pode parecer uma anomalia sobre a taxa de mais-valor, já que os indivíduos singulares não receberão um salário, não haverá emprego de capital variável pelos empregadores dessa força de trabalho “gratuita”. Essa aparência se esvai ao ser considerada a família que arca com os custos necessários para que o jovem possa exercer suas atividades, esta como um núcleo do trabalhador coletivo. Por conseguinte, é necessário tomar a exploração do trabalho em uma condição de classe trabalhadora, não apenas dos indivíduos em atividades singulares.

Ao longo desse processo, os empregadores ganham de duas formas: pelo tempo de trabalho absorvido na realização da força jovem de trabalho, bem como pelo fato de não terem esses empregadores que arcarem com os custos dos meios de subsistência dessa força, passando os mesmos para o patrão do pai ou da mãe de família. Ganha também a classe capitalista, que potencializa a realização do

processo capitalista, e por fim ganha o capital, que tende a tornar toda atividade social, todo trabalho, em seu acúmulo, em trabalho produtivo de capital.

Legitimar e potencializar este estado de coisas, eis o grande mérito da Reforma do Ensino Médio para o sociometabolismo do modo de produção ao qual está subsumida. Claro que, não é esta lei a única responsável por isso, fazendo ela parte de uma cadeia que subsume o trabalho e a formação à produção da riqueza que é social, mas apropriada privadamente. O que queremos é ressaltar essas profundas determinações, de modo a entendermos o que é concebível dentro desta política educacional entendida como uma relação social determinada pelas relações de produção e de troca.

Vejamos que, em que pesem as preocupações e críticas sobre a formação de jovens no Ensino Médio, de forma alguma é necessário que ela se encerre para que a juventude da classe trabalhadora exerça a única função que cabe à mesma nesta ordem social. Todo o regulamento da Lei do Novo Ensino Médio acaba redundando para o movimento em uma compressão do espaço e do tempo de produção e circulação, na medida em que impulsiona o consumo voraz de forças de trabalho ainda em processo de desenvolvimento, no que elas são desenvolvidas pelo capital no próprio consumo, como um glutão insaciável que queima a boca mas se empanturra antes do prato esfriar.

Sendo assim, a fragmentação curricular em itinerários formativos, ao mesmo tempo em que fragmenta e impede o acesso a determinados conhecimentos, visa a que os indivíduos se especializem rapidamente em alguma coisa, o que pode ser um fator para exercerem funções ao longo da formação média, ou acrescentar algo sobre as atividades que enorme parcela da juventude já realiza no mundo do trabalho, independente da existência de uma reforma educacional.

Esta divisão curricular em itinerários formativos também exprime e é acarretada pela divisão social do trabalho, pelo surgimento de quase infinitos ramos de produção, responsável pela miserável divisão de conhecimentos que se propaga nas universidades, no que a totalidade como uma categoria fundante do materialismo dialético é por si só uma crítica a esse problema.

Logo, aquelas especializações e uma série de ideais que a forma trabalho no capitalismo bem como a formação escolar carregam, seja o aprender a aprender,

aprender ao longo da vida, desenvolvimento de projetos de vida, etc., não só estão presentes na realidade, como são cada vez mais incorporados pela educação de maneira geral, pois fazem parte de necessidades fulcrais dos seres sociais em luta diária para reproduzirem suas vidas, sendo que a Lei nº. 13.415/17 em síntese contribui para legitimar tais ideias.

Na divisão social do trabalho vemos as possibilidades do capital ampliar a extração de mais-valor, seja pelo emprego de força de trabalho aos meios de produção, ampliando o tempo de trabalho excedente, seja gerando novas formas de empregar a força de trabalho.

Logo, se a conformação da juventude e a adaptação da força de trabalho não forem suficientes para os projetos envolvendo a empregabilidade, a relação patrão-empregado, a conexão entre meios de produção e força de trabalho para a extração de mais-valor, o crescimento da taxa de mais-valor e assim sua massa, e finalmente a ponto de influenciar como contratendência na queda da taxa geral de lucros, outros fenômenos ocorrem em torno do excedente da mercadoria força de trabalho, e sobre isso a concepção de trabalho e formação presente na Reforma do Ensino Médio tem muito a contribuir.

Fontes (2017) aborda em suas formulações sobre o capital-imperialismo e as expropriações secundárias a possibilidade de que o capital submeta, de forma direta, o trabalhador em atividades de reprodução do capital que aparecem como autonomia capitalista. Apesar destas colocações, neste momento da exposição destacamos as elaborações de Marx para discutirmos o ideário do empreendedorismo, considerando a superpopulação relativa como uma das causas contra-arrestantes da lei da queda tendencial da taxa de lucros.

Para abordar o tema da população excedente que surge com o fenômeno da superpopulação relativa, se faz importante uma abordagem mais detalhada de elementos da lei geral da acumulação capitalista, esta que vimos com Gawryszewski (2017) em sua análise sobre a Reforma do Ensino Médio em um contexto de crise.

Marx ([1867] 2017a), ao definir a composição do valor com a proporção em que este se reparte entre capital constante e variável, e a composição técnica do capital como a proporção entre massa de meios de produção empregada e quantidade de trabalho exigida para seu emprego, sintetiza na correlação entre

ambas a composição orgânica do capital. Afirma que o aumento da produtividade do trabalho aparece na diminuição da massa de trabalho proporcional à massa de meios de produção que o trabalho movimenta, ou ainda, na diminuição do fator subjetivo do processo de trabalho em relação ao fator objetivo.

Ocorre que, com a crescente produtividade do trabalho, aumentam os meios de produção utilizados e o valor individual destes meios diminui em relação ao volume total destes, que é sempre crescente e eleva o valor acumulado em absoluto. Ao mesmo tempo, o progresso da acumulação capitalista diminui a grandeza da parte variável do capital de forma relativa, porém há o aumento de grandeza absoluta (MARX, [1867] 2017a).

A acumulação de capital e o modo de produção especificamente capitalista, são para Marx ([1867] 2017a) os dois fatores econômicos que provocam a mudança na composição técnica do capital, declinando o capital variável em relação ao constante, sempre considerando o que afirma ser o caráter fundamental da produção capitalista

Assim como a reprodução simples reproduz continuamente a própria relação capitalista - capitalistas de um lado, assalariados de outro -, há reprodução em escala ampliada - de um lado, mais capitalistas, ou capitalistas maiores; de outro, mais assalariados. A reprodução da força de trabalho, que tem incessantemente de se incorporar ao capital como meio de valorização, que não pode desligar-se dele e cuja submissão ao capital só é velada pela mudança dos capitalistas individuais aos quais se vende, constitui, na realidade, um momento da reprodução do próprio capital. A acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado (MARX, [1867] 2017a, p.690).

Assim sendo, a partir da lei geral da acumulação capitalista, podemos compreender que, nas relações entre meios de produção e força de trabalho, impulsionadas pela acumulação de capital, ambas se apresentam como grandezas que crescem em absoluto, porém a força de trabalho, ou o capital variável investido, é tendencialmente menor, em relação aos meios de produção.

Nesse processo, Marx ([1867] 2017a) também explica como a acumulação de capital é também responsável pelo aumento do número de capitalistas, em maior ou menor proporção, estes que se relacionam e se confrontam em diferentes esferas de produção como produtores de mercadorias autônomos e concorrentes, o que se

limita pelo grau de riqueza social em crescimento. É importante entendermos o movimento desse processo, para sabermos que o referido aumento faz parte da relativa diminuição, eliminação de capitalistas.

Para Marx ([1867] 2017a), cada ciclo de acumulação se torna meio para novas acumulações, de forma que uma massa multiplicada da riqueza social que funciona como capital se amplia nas mãos de capitalistas individuais, que são partes do capital social total, mas partes desses novos capitais se deslocam e funcionam a partir desse ponto como capitais independentes. Porém, essa repulsão mútua entre capitais possui a atração dos mesmos capitais como contraposição, de forma que

Essa já não é a concentração simples, idêntica à acumulação, de meios de produção e de comando sobre o trabalho. É concentração de capitais já constituídos, supressão [Aufhebung] de sua independência individual, expropriação de capitalista por capitalista, conversão de muitos capitais menores em poucos capitais maiores. Esse processo se distingue do primeiro pelo fato de pressupor apenas a repartição alternada dos capitais já existentes e em funcionamento, sendo que, portanto, seu terreno de ação esteja limitado pelo crescimento absoluto da riqueza social ou pelos limites absolutos da acumulação. Se aqui o capital cresce nas mãos de um homem até atingir grandes massas, é porque acolá ele se perde nas mãos de muitos outros homens. Trata-se da centralização propriamente dita, que se distingue da acumulação e da concentração (MARX, [1867] 2017a, p.701).

Dois elementos são apresentados por Marx ([1867] 2017a) como alavancas do processo de centralização, que é a concorrência e o crédito. O primeiro pelo fato de que a disputa concorrencial tem no barateamento de mercadorias a principal propulsão, a depender da produtividade do trabalho e da escala de produção. Capitais maiores derrotam menores, ao passo que diminui o volume de capital requerido para um negócio, o que faz parte do surgimento do sistema de crédito, principalmente com o capital portador de juros ou fictício.

O desenvolvimento de capitais menores geralmente se dá onde a grande indústria ainda não tomou conta completamente dos processos de produção, havendo aí uma concorrência proporcional à quantidade de capitais e inversamente proporcional ao tamanho relativo entre os capitais, o que termina sempre com capitalistas menores arruinados, com a posse de mais capitais por capitais vencedores, ou a perda de parte do capital total (MARX, [1867] 2017a).

A partir da acumulação e concentração de capitais, Marx ([1867] 2017a) chega à outra face do processo, no que se refere às dinâmicas de produção das classes sociais. A lei geral da acumulação capitalista requer a permanente ampliação da produtividade, que advêm com o aperfeiçoamento da técnica, de modo que o capital acumulado serve para que o capitalista explore inventos, descobertas, aperfeiçoamentos industriais. Tais possibilidades, a cada ciclo de reprodução podem repelir trabalhadores do processo produtivo, enquanto que o capital adicional ou novos capitais, atraem em proporção ao novo volume, cada vez menos trabalhadores. Surgimento e expropriação de novos capitalistas, atração e repulsão da classe trabalhadora são aqui sínteses da produção progressiva de uma superpopulação relativa.

Ocorre que o aumento do capital global eleva o seu componente variável, uma força de trabalho que é incorporada, mas em proporções cada vez menores. Nas condições de que cada avanço técnico requer menos trabalhadores, a absorção de nova força de trabalho requer uma cada vez mais acelerada geração de novos capitais e por conseguinte acumulação, impulsionando nova aceleração nas mudanças de composição do capital, o que promove nova diminuição acelerada do capital variável em relação ao constante, considerando ainda, de acordo com Marx ([1867] 2017a, p.705), o crescimento da população trabalhadora relativamente excedente

Por outro lado, essa diminuição relativa de seu componente variável, acelerada pelo crescimento do capital total, e numa proporção maior que o próprio crescimento deste último, aparece, inversamente, como um aumento absoluto da população trabalhadora, aumento que é sempre mais rápido do que o do capital variável ou dos meios que este possui para ocupar aquela. A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital.

Logo, aqui podemos fazer referência ao empreendedorismo como uma necessidade do capital, pois a medida que novos empreendimentos, novos capitais possam surgir, eles virão a incorporar mais elementos da população trabalhadora, que como exposto acima, tendencialmente será insuficiente para incorporar toda a força de trabalho gerada com a superpopulação relativa.

Esta superpopulação relativa, como um dos freios da queda tendencial da taxa de lucros, é discutida por Marx ([1894] 2017b) considerando duas possibilidades de elevação da taxa e da massa de mais-valor, já que nestas o capital variável constitui grande proporção do capital total empregado, e os salários geralmente estarão abaixo da média social. Uma se dá pela subordinação incompleta do trabalho ao capital, outra pelo surgimento de novos ramos de produção, especialmente para o consumo de luxo.

A subordinação mais ou menos incompleta do trabalho ao capital, faz referência à subsunção formal do trabalho ao capital, que na esfera da produção de valor se refere ao trabalho sob domínio do capital em que ainda predomina a extração de mais-valor absoluto, ao contrário da subsunção real, que requer uma força produtiva onde o mais-valor relativo seja dominante na extração total do mais-valor, e não somente isso, mas que seja a forma geral do processo de produção social

Em geral, tão logo se apodera de um ramo da produção - e, mais ainda, quando se apodera de todos os ramos decisivos da produção -. O modo de produção especificamente capitalista deixa de ser um simples meio para a produção do mais-valor relativo. Ele se converte, agora, na forma geral, socialmente dominante, do processo de produção. Como método particular para a produção do mais-valor relativo, ele atua: em primeiro lugar, apoderando-se de indústrias que até então estavam subordinadas apenas formalmente ao capital; ou seja, atua em sua propagação; em segundo lugar, na medida em que as mudanças nos métodos de produção revolucionam continuamente as indústrias que já se encontram em sua esfera de ação (MARX, [1867] 2017b, p.579).

É no contexto acima que certos ramos de produção ainda incompletamente subordinados ao capital absorvem uma grande quantidade de assalariados, pelo fato de que o rebaixamento de salários torna em certo grau muito mais barato para o capitalista o emprego de trabalho vivo que de trabalho morto. Para Marx ([1894] 2017b) tal fato mantém uma oposição contra a transformação do trabalho manual mecanizado, elevando o tempo de duração do estágio geral de desenvolvimento do capital em certos ramos de produção.

Aqui também fazemos analogia entre os ramos de produção incompletamente subordinados ao capital, e a discussão da subordinação direta do trabalhador pelo capital em Fontes (2017), no que o empreendedorismo aparece como modos em



que o trabalho vivo se destaca na forma de serviços e trabalhos na contramão da grande indústria moderna.

Desse modo, vemos como o empreendedorismo tem fundamentos materiais na lógica e nas leis coercitivas do modo de produção capitalista. Assim como a necessidade de elevar a massa de mais-valor determina que a Lei do Novo Ensino Médio se faça juridicamente para que a juventude trabalhe ainda no processo de escolarização, o crescimento da riqueza social na forma de mercadorias, inclusive da mercadoria força de trabalho, requer que o empreendedorismo se difunda, inclusive no Ensino Médio, e mesmo em toda a educação escolar.

Finalmente, compreendemos que temos aqui uma síntese importante para uma boa definição das bases materiais que permitem que ideias geradas no regime de acumulação flexível, como a do empreendedorismo, se propaguem e ganhem a força das ideias como algo material.

O empreendedorismo não é uma concepção que nasce do mundo das ideias, mas alça ao mundo das ideias a partir de bases concretas. Não seria possível uma colossal propagação do negócio próprio como objetivo de vida, caso o sistema de produção e de troca vigente em todo o globo terrestre - que onde ainda não se apropriou das relações sociais de produção o faz de forma indireta - não tivesse possibilitado as condições materiais para tal ato. Tampouco seria algo que se difundisse com tanta facilidade, se não houvessem exemplos reais de “empreendimentos” ocorrendo e garantindo algum nível de produção de capital, nos processos de troca de mercadorias.

A centralização de capital sempre faz saltar de suas sínteses a possibilidade de novos capitalistas, a expropriação de cada vez mais capitalistas, e principalmente a geração massiva de força de trabalho. Com o barateamento em termos relativos e absolutos de mercadorias, que podem ser convertidas em capital que possa gerar novos capitais, os fenômenos saltam aos nossos olhos.

Diante dos processos orgânicos, das leis que subsumem a vida no sociometabolismo capitalista, vemos os “projetos de vida” como destaca Fontes (2017) em relação como as Startups, os microempreendedores individuais, as incubadoras de empresas, que são nada mais que pequenos capitais que podem se

reproduzir pelo fato de que existem grandes e concentrados capitais, ávidos para fagocitar novos negócios de sucesso.

Se de fato a centralização gera cada vez mais necessidade de reprodução, bem como a aceleração do ciclo do capital e a exigência de produção, de extração de mais-trabalho, a flexibilização do trabalho é exigida. Este deve ser adaptado à contração do espaço e do tempo, de acordo com demandas dos ramos de produção, e nesse bojo o trabalho “empreendedor” também cumpre uma função para a exploração e geração de novos capitais.

O trabalho para o capital é trabalho para a produção de riqueza abstrata, pouco importando se advêm das relações capitalistas entre patrão e engenheiros empregados, tampouco de trabalhadores no comércio, ou de um jovem que precisa trabalhar vendendo lanches, estabelecendo uma relação indireta com o capital, na contramão da grande indústria. A exploração do trabalho, que é extração de mais-trabalho, é uma necessidade corrente da acumulação capitalista, que abarcando a vida de toda a população, torna necessidade da classe trabalhadora ser explorada pelo capital.

O que se quer como projeto de vida para a juventude que ingressa no Ensino Médio, apareça como aparecer na legislação, se resume ao trabalho produtivo de capital. Aprender a aprender, aprender a ser, ou seja o que for que a aprendizagem seja definida por uma política educacional como a Reforma do Ensino Médio, é aprender a ser explorado pelo capital. O discurso de formação para a cidadania como integração social é o ingresso cada vez mais aprofundado na ordem social que torna o mundo das coisas mais significativo que o mundo humano.

Este é o conteúdo, e obviamente há uma forma. A concepção de formação na Reforma do Ensino Médio reflete o ser social como potência de valor, como indivíduo que pode aprender, absorver, entender o que deve ser feito para a produção social, que nessa forma social não escapa da reprodutividade capitalista. E deve aprender de forma cada vez mais rápida, pois o que manda na vida do mesmo é a velocidade de produção e circulação da mercadoria. É uma formação que perpassa o mundo das ideias, mas que só é possível de existir pelo fato de que existem homens e mulheres reproduzindo suas vidas em base ao que representam estas ideias.

Finalizando, a Reforma do Ensino Médio, independente de como seja considerado o trabalho e a formação por seus defensores, seja para a cidadania como direito social, produtividade e desenvolvimento do capital humano, entre outras formas ideológicas de não explicar nada de essencial, expressa a concepção de trabalho para a reprodução do capital, em suas mais variadas formas como apresenta o regime de acumulação flexível, mas que se igualam em uma única massa de riqueza abstrata.

Esta política educacional contém ainda uma concepção de formação subsumida ao ideário do capital, que reproduz a ideologia de um mundo em que para as mazelas da propriedade privada a única alternativa é mais propriedade privada, seja na forma de “capital humano” ou de “empreendedorismo”.

Até aqui, nossa análise sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017 nos leva a identificar as sínteses mais avançadas de desenvolvimento do capital, no que se refere à educação escolar em sua forma e conteúdo exposto pela Lei nº. 13.415/17, na formação técnica e profissional. O itinerário formativo técnico profissional tece uma relação de fundamental influência sobre a Reforma do Ensino Médio, sua própria existência, forma e conteúdo está ligado ao ensino técnico e profissional brasileiro, afirmação que nos leva para a análise conclusiva da pesquisa, no capítulo terceiro desta exposição.

#### **4. A REFORMA DE 2017 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO REPRESENTAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO**

Ao longo de nossa pesquisa, que tomou como problemática a concepção de trabalho e formação presentes na mais recente Reforma do Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica, que aparece na Lei nº. 13.415/17 como itinerário formativo técnico e profissional, se destacou de diversas maneiras. Ela saltou aos olhos em todos os momentos em que buscamos relacionar a política educacional para o Ensino Médio com o mundo do trabalho, as relações de produção, a perspectiva educacional, enfim, à medida que analisamos os principais nexos entre a Reforma do Ensino Médio e o projeto da classe capitalista para a educação da juventude trabalhadora, expressando aí a concepção de mundo da classe dominante, e nela o papel da educação e a finalidade da escola.

Diante das importantes relações identificadas entre a Educação Profissional e Tecnológica, e a formação média advinda com as mudanças postas pela Lei do Novo Ensino Médio, compreendemos como necessário salientar a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica como parte da estrutura nacional de educação escolar, identificando a mesma como um dos fatores para mudanças marcantes sobre o Ensino Médio brasileiro.

Dessa forma, Educação Profissional e Tecnológica e Reforma do Ensino Médio de 2017 revelam uma sobreposição, em que o Ensino Médio já não exterioriza somente uma concepção de educação escolar privatizante, tampouco uma concepção de trabalho e formação para o modo de produção capitalista, mas agora se trata de uma concepção de mundo, a difusão de costumes, ideias, de uma respectiva cultura em suas modificações históricas.

A revisão bibliográfica realizada nos permite ver que só o fato de uma parte considerável das análises sobre a política educacional para o Ensino Médio perpassar o tema da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, já evidencia a importância desta para a política educacional estudada.

As novas diretrizes para o Ensino Médio como um todo, considerando a possibilidade de itinerários formativos, flexibilização da formação, parcerias público-privadas, empreendedorismo etc., sendo que todas estas normas já estavam

em maior ou menor grau presentes na legislação da Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 5.154 de 2004 e Decreto nº 8.268 de 2014) antes das recentes modificações no Ensino Médio, são evidências de que não se parte do nada, mas de um projeto em andamento.

Nossa análise sobre as afirmações que identificam aquela modalidade da educação escolar brasileira e a referida reforma é embasada na afirmação, até o momento realizada, de que o último determinante são as relações de produção e de troca, porém, com o cuidado de não cairmos no determinismo econômico.

Por isso, buscamos compreender com o suporte da dialética materialista o movimento entre estrutura e superestrutura, a reprodução da vida e o plano das ideias, a relação entre a produção material e a produção ideal, que possibilita que a Reforma do Ensino Médio se faça como a difusão de uma concepção de mundo.

#### 4.1 A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL COMO MODELO EDUCATIVO PARA A REFORMA

Para irmos cada vez mais a fundo nas relações entre a totalidade que é o Ensino Médio reformado e o Ensino Profissional e Tecnológico, retornamos para a análise de Gomes, Araújo e Morais (2017), que discutem a profissionalização no Ensino Médio no Brasil como um todo, antes de relacionarem a Reforma do Ensino Médio no contexto de crise econômica. Isto porque, de acordo com a análise desses autores, é a perspectiva da profissionalização para o Ensino Médio no Brasil o pano de fundo de uma educação dirigida para a classe trabalhadora.

O estudo teórico-bibliográfico e documental de Gomes, Araújo e Morais (2017), busca em elementos históricos e dispositivos legais, revelar as implicações do projeto liberal e neoliberal para a educação escolar, que de maneira geral, são implicações que se referem à preparação da classe trabalhadora para as necessidades econômicas nacionais. Tais implicações que se movem no decorrer do século XX e na atualidade com a expansão e crise do capitalismo, teriam editado uma forma historicamente construída e reeditada na Lei nº. 13.415/17.

Ao reafirmar a constatação de que o histórico do Ensino Médio é de ser uma etapa da educação básica em que a dualidade de classes se apresenta, relacionam

a questão com a divisão social do trabalho e a gestão da formação em que o trabalho manual e intelectual se separam, correspondendo a caminhos formativos que, para a classe trabalhadora, seria a ratificação da exploração do trabalho. O pressuposto que tomam é de que o atual caminho da profissionalização no Ensino Médio, assim como na atual reforma, é de um modelo instrutivo erigido pelo capital, destinado exclusivamente para a classe trabalhadora.

Para a afirmação acima, traços históricos são resgatados desde a escolarização promovida pelos jesuítas - para o que os referidos autores chamam de domesticação dos ameríndios -, passando pelo Brasil Colonial onde somente a elite agrária tinha acesso a um ensino propedêutico voltado para o acesso ao ensino superior, enquanto a maioria da população tinha acesso somente ao aprendizado de atividades básicas para o trabalho agrícola.

Apesar de algumas mudanças sensíveis no período imperial, Gomes, Araújo e Morais (2017) afirmam que modificações mais expressivas ocorreram somente no século XX, diante da dinâmica do capitalismo mundial, com o Brasil assumindo uma posição a favor da construção e fortalecimento de seu arquê industrial, em detrimento do desenvolvimento exclusivamente agrário-exportador.

Um projeto modernizador de país é assumido principalmente no governo Getúlio Vargas (1930-1945), prevalecendo, no que condiz à educação escolar, a ideia de que a escolarização e formação para o trabalho poderiam levar à urgente mudança social, o que gestaria uma nova cidadania nacional para resolver questões como a migração rural e a necessária força de trabalho para os ainda reduzidos polos industriais nos centros urbanos.

Ainda com menção ao estudo acima, nele é destacado um conjunto de leis que regulamentam e organizam o nascente Ensino Médio brasileiro, fazendo que as reformas da primeira metade do século XX lancem as bases para que uma parcela maior da sociedade pudesse ter acesso aos estudos de nível médio, apesar de não se extinguir o dualismo educacional como herança dos tempos de colônia.

Gomes, Araújo e Morais (2017) apresentam a Reforma Francisco Campos, que entre outras medidas, organizou o na época chamado ensino secundário através do Decreto nº. 19.890/1931, estruturando também o ensino comercial que era profissionalizante, por meio do Decreto nº. 20.158/1931, ao mesmo tempo

regulamentando a profissão de contador. Outras legislações que surgem na primeira metade do século XX, foram as Leis Orgânicas da Educação Nacional, advindas com o comando de Gustavo Capanema do na época chamado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Afirmam Gomes, Araújo e Moraes (2017) que foram instituídos decretos que regulamentavam mais precisamente a profissionalização por via da educação escolar, entre eles

Decreto-Lei nº. 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-Lei nº. 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei nº. 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial. As Leis Orgânicas espelhavam, também, a fórmula dualista que perpassava a sociedade brasileira (GOMES, ARAÚJO E MORAIS, 2017, p.176).

Até os anos 1950 havia um fracionamento que impedia os alunos oriundos de certos cursos técnicos de ingressarem em determinadas etapas da formação média que preparava para cursos superiores. Naquela década, surge o trânsito entre ramos acadêmicos e profissionais da educação escolar, “dando tanto aos egressos do ensino secundário quanto aos da educação profissional a chance de disputar vagas no ensino superior, mesmo havendo uma diferenciação dos currículos (Gomes, Araújo e Moraes, 2017, p.177).

Somente na ditadura civil-militar, com as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus advindas com a Lei nº. 5.692/1971, é que a educação profissional passa a ser ministrada em escolas da rede regular de ensino, para além dos estabelecimentos especializados, sendo ainda tratada como uma das finalidades do Ensino Médio (GOMES, ARAÚJO E MORAIS, 2017).

A profissionalização obrigatória no Ensino Médio se realizava por meio de um currículo baseado na existência de um núcleo comum e uma parte para formação especializada. Essa formação acompanhava o ideal de modernização e ajustamento da economia brasileira, preparando uma massa trabalhadora para empregos de menor relevância social, sendo explícito o destaque da submissão da educação escolar ao mundo produtivo

Institui-se com a Lei nº 5.692/1971, a profissionalização compulsória, universal e obrigatória para o ensino de 2º grau, definindo a lei, em seu art. 6º, que “[...] as habilitações profissionais [...]” pudessem “[...] ser realizadas

em regime de cooperação com as empresas (Gomes, Araújo e Moraes, 2017, p.178).

Mas os mesmos autores mostram que a profissionalização compulsória é extinta com a Lei Federal nº. 7.044/1982, pois a habilitação profissional deixa de ser obrigação e passa a ser um critério dos estabelecimentos de ensino oferecer a mesma ou não.

Os anos 90 são marcados pela promulgação da LDB 9.394/96, que de acordo com Rummert, Algebaile e Ventura (2012), foi longamente analisada no campo das ciências da educação, revelando um projeto gestado pelo Governo Federal, em que a redução das responsabilidades do Estado para com a educação da classe trabalhadora, estava colocada.

Para Rummert, Algebaile e Ventura (2012), este momento histórico marca o surgimento de uma dualidade educacional de novo tipo, no que, diferente de um momento anterior em que não havia igualdade no acesso à educação escolar, de acordo com as condições de classe, agora estariam colocadas ofertas educativas com diferentes níveis de significação, com a falsa pretensão de demonstrar uma igualação nos acessos à formação. Isto se materializa em diferenças nas redes de ensino, com vários modelos e modalidades de formação, a nível municipal, estadual ou federal.

Gomes, Araújo e Moraes (2017) advertem que as mudanças educacionais ocorridas no contexto dos anos 1990 e 2000 foram influenciadas pelos ajustes neoliberais que exigiam uma educação escolar que encaminhasse com urgência jovens e adultos de camadas empobrecidas para o mercado de trabalho, o que teria levado o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) a aplicar algumas medidas com referência à Educação Profissional e Tecnológica, entre as quais ganha destaque a limitação da formação do trabalhador nessa modalidade de ensino dentro da etapa do Ensino Médio, impedindo o acesso ao ensino superior para aqueles que optavam pela formação técnica no Ensino Médio.

Para Gomes, Araújo e Moraes (2017), no ano de 2004, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009) teria mantido a natureza dualista da educação profissional, com políticas que ligaram a educação básica com a profissional em diferentes modalidades - em especial com o Decreto nº. 5.154 de 2004 - mantendo a



integração entre Ensino Médio e preparação da classe trabalhadora para o mercado capitalista. Finalizam afirmando que a crise do capital impõe a preparação precoce da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, caracterizando a Reforma do Ensino Médio de 2017 como uma de muitas das estratégias do Estado brasileiro para a crise, como as estabelecidas nos últimos anos.

É interessante percebermos como as transformações no mundo do trabalho moldam historicamente a relação entre Ensino Médio e formação profissional. Enquanto as relações de trabalho eram erigidas sob o escravismo colonial e produção agrária, a escolarização era extremamente restrita, difundindo-se um pouco no momento em que a urbanização e as relações de produção na indústria fabril surgem, exigindo preparação da força de trabalho para os novos postos de trabalho emergentes, que exigiam habilidades distintas das anteriores, ao que se responde pelo surgimento da formação técnica profissional impulsionada por instituições privadas.

A reforma do Ensino Médio de 1971, implementada pela ditadura civil-militar, pode ser identificada como um primeiro sintoma das modificações na educação escolar influenciada pelo regime de acumulação no capitalismo global, que começava a transitar do fordismo a formas flexíveis. Com sua tendência a um ciclo mais veloz para o capital se reproduzir, podemos afirmar que o regime de acumulação induziu o Estado brasileiro a dar um suporte ao processo de formação técnica e profissional da classe trabalhadora, algo que era quase exclusivo do setor privado. Mesmo com as modificações de 1982, esse período marca as bases para as interações mais explícitas entre o Ensino Médio e a Formação Profissional e Tecnológica.

Em que pese ter havido o Decreto nº. 2.208/1997, que retirou a possibilidade do Ensino Médio Integrado com a formação profissional e tecnológica<sup>6</sup>, as modificações legislativas para com esta modalidade de ensino prosseguiram com o movimento histórico de integração ao Ensino Médio, algo inclusive afirmado e

---

<sup>6</sup> Há um extenso debate político e acadêmico em torno deste tema, que destaca a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em meio a disputas na política educacional brasileira, tema que não foi possível de ser desenvolvido ao longo da pesquisa. Para ver mais: BRASIL. Ministério da Educação. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: SETEC/ MEC, 2010. E também a Portaria nº. 1.291, de 30 de dezembro de 2013.

exposto no parecer para atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>7</sup>

Nesse mesmo ano de 2008, duas importantes leis também promoveram novas e significativas alterações na LDB: a primeira delas foi a Lei nº 11.741/2008, que alterou a denominação do Capítulo III do Título V da LDB, que tratava “da Educação Profissional” e passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”. Entretanto, a alteração mais significativa dessa Lei refere-se à inserção de uma Seção IV - A no Capítulo II do Título V da LDB, tratando “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, isto é, inserindo verdadeiramente a Educação Profissional no Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica (BRASIL, 2018, p.6).

A Seção IV - A sobre a qual se refere o excerto, é no momento uma explícita parte da LDB que afirma a possibilidade do Ensino Médio poder preparar o educando para profissões técnicas, sendo facultativa a habilitação profissional a ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos regulares de ensino ou junto à instituição com especialização em ensino profissional, prevendo a articulação com o Ensino Médio de forma integrada ou concomitante.

Mas se teria ocorrido uma inserção verdadeira da educação profissional no Ensino Médio com a Lei nº. 11.741 de 2008, as bases para esse ideário também estão no Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004, que já previa a articulação de forma integrada entre educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que revogou o decreto nº. 2.208 de abril de 1997, que impedia a forma integrada.

Este mesmo decreto de 2004 nos chama atenção também pelo fato de trazer concepções curriculares que hoje estão evidentes na Lei nº. 13.415/17 para todo o Ensino Médio, o que corrobora com o pressuposto de que a formação técnica e

---

<sup>7</sup> O parecer de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi homologado em novembro de 2018, adequando diretrizes para o Ensino Médio de acordo com o regulamento da Lei nº. 13.415/17. O parecerista foi Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti. Economista formado pela UFBA, é membro da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação. Lucchesi também é Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), acumulando neste mesmo aparelho privado de hegemonia o cargo de Diretor-geral do SESI e Diretor Superintendente do SENAI. Já foi Diretor de Operações da CNI (2007-2010), Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo da Bahia (2003-2006), nesse período sendo Presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (CONSECTI) e membro do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT). O currículo desse intelectual orgânico fala por si só acerca das relações entre educação escolar, Estado, classe capitalista e relações de produção, bem como da importância do citado documento para este estudo.

profissional é um modelo educativo para o Ensino Médio. Dentre aquelas formulações destacamos primeiramente a de itinerários formativos.

Os itinerários formativos aparecem pela primeira vez no Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004 no artigo 3º, dando a possibilidade de que os cursos e programas de formação profissional possam ser ofertados por tais itinerários. Esta acepção fica legalmente mais desenvolvida com o Decreto nº. 8.268 de 2014, que modificou o decreto de 2004, expondo no parágrafo 2º que

Para os fins dispostos neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004, p.1).

É curioso que a mesma ideia de itinerário aparece em forma jurídica um ano antes, no PL 6.340/13, com o termo “opção formativa”, de acordo com o parágrafo quinto “A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos” (BRASIL, p. 3).

A Lei nº. 11.741 de 2008 também representa um elo entre a formulação de itinerários formativos no decreto de 2004 sobre formação técnica e profissional e a lei de 2017 sobre o Ensino Médio, trazendo ainda a unidade entre itinerários formativos e eixos tecnológicos, ao expor que “Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos’ (BRASIL, p.1). Esta ideia de itinerários formativos, em que as áreas de conhecimento são relacionadas ao termo “tecnologias”, reaparece na Lei nº. 13.415/17.

Porém, é fundamental destacar que os itinerários formativos são gestados na e pela realidade, colocando a formação de trabalhadores em nexos com a divisão social do trabalho e permanente especialização dos ramos produtivos. Isso se dá, por exemplo, nos Institutos Federais, com projetos pedagógicos que preveem uma determinada área com itinerários formativos bem específicos, a exemplo do campus São Roque do Instituto Federal de São Paulo, como analisa Oliveira (2017).

A mencionada análise colabora com a compreensão do Ensino Médio como adaptação ao trabalho em tempos de crise capitalista, a exemplo da submissão da

Reforma do Ensino Médio aos arranjos produtivos locais<sup>8</sup>, como no caso da realidade de São Roque. Sigamos a discussão evidenciando que estes arranjos produtivos locais, juntamente como os itinerários formativos, possuem algum grau de expressão já no Decreto de formação profissional de 2004, ganhando ênfase no artigo 36 da LDB, modificado pela Lei do Novo Ensino Médio.

Oliveira (2017) aponta que as mudanças para o Ensino Médio evidenciam interesses do Estado em descentralizar as responsabilidades do ensino e educação escolar, com o aumento da autonomia da esfera local, ocorrendo ampla articulação entre a educação escolar e o trabalho, determinada por agentes econômicos locais.

A problemática apontada pelo autor considera a possibilidade de um ensino profissionalizante mediado pela reforma, submetido às necessidades e interesses de empresários locais. Esta possibilidade é mostrada como um fato já em curso no município de São Roque, onde uma unidade do IFSP articula o curso de produção alimentícia com os interesses da economia local, como destaca o seguinte trecho do projeto pedagógico daquela unidade do IFSP

Sendo assim, o campus de São Roque pretende contribuir para inserção dos municípios da região de São Roque nesse programa, proporcionando qualificação profissional, apoio tecnológico, promoção do empreendedorismo e auxílio a micro, pequenos e médios empresários, além de programas de qualidade ambiental, através da formação de força de trabalho direta (BRASIL, 2016b, p.14, Apud Oliveira, 2017).

A relação entre economia local e os arranjos produtivos locais é localizada por Oliveira (2017) a partir da crise capitalista dos anos 1970, pois aquela exigiu mudanças nos meios de produção, no que o taylorismo-fordismo como modelos produtivos são superados pelo modelo de produção japonês baseado na redução de estoques, hibridismo nas formas de produzir e organizar os trabalhadores para isso, bem como torná-los flexíveis e polivalentes. Cabe lembrarmos, diante de

---

<sup>8</sup> Os arranjos produtivos locais são definidos na análise de Oliveira (2017) como uma concentração territorial e geográfica de empresas, algo muito difundido pela economia liberal e que tem origem nos estudos do economista inglês Alfred Marshall (1842-1924). Em sua obra *Princípios de economia* (1890), no volume II, analisa as fazendas industriais inglesas, observando as experiências de forma a entender como poderiam ser aproveitadas por sociedades anônimas ou cooperativas. Afirma que aquele sistema especializa e economiza maquinaria, evita desperdício de material, especialmente pelo uso dos resquícios da matéria prima consumida na produção (o que chama de sobreprodutos) e pode empregar melhor as habilidades de administração sobre o trabalho.

discussões aqui já apresentadas (KUENZER, 2017; FONTES, 2017,2018; HARVEY, 1992), que quanto à produção, este desenvolvimento do modelo japonês é somente uma parte da resposta técnico-organizativa do regime de acumulação.

Mas o autor agora destacado também discute as mudanças na ordem política, bem como de ordem econômica para o capitalismo por parte da burguesia, que com a crise dos anos 1970 teria se desiludido com o Keynesianismo, o que trouxe à tona a pauta liberal, em vistas de liberalização da economia em mercados globais e desregulamentação de leis trabalhistas (OLIVEIRA, 2017).

Os arranjos produtivos locais são definidos por Oliveira (2017) como uma estratégia por parte da esfera pública, de liberalização da economia, destacando as ações do Partido dos Trabalhadores nesse intuito, como formulador e aplicador de tal estratégia enquanto esteve no poder executivo.

As características de um arranjo produtivo local são descritas como: sua composição por empresas de um mesmo ramo de produção, consumindo matéria-prima e desenvolvendo produtos semelhantes, cooperando e competindo ao mesmo tempo; empresas de variados tamanhos e com diferentes composições orgânicas de capital, havendo de produção artesanal até maquinaria de ponta; especialização de trabalhadores naquele ramo produtivo.

Elementos materiais e ideais do regime de acumulação flexível estão presentes nos arranjos produtivos locais, como a flexibilidade na formação e no trabalho, a rápida especialização, a produção por demanda, o empreendedorismo. É um modelo bastante coerente com a exposição jurídica de formação para o contexto local, importante referência para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como para o Novo Ensino Médio.

Os arranjos produtivos locais não são tão evidentes nos documentos já citados, mas nos mostram, nas entrelinhas, uma ligação entre o projeto de formação para a classe trabalhadora explicitado no Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004 e a Lei nº. 13.415/17. O artigo 2º do Decreto de 2004 afirma que “A educação profissional observará as seguintes premissas: I – Organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” (BRASIL, p.1), o que podemos entender que os arranjos produtivos locais são uma estrutura como esta.

Desse modo, todos os traços dos arranjos produtivos locais são identificados como uma formação para o trabalho determinada pela realidade complexa e contraditória que coloca diferenças técnicas, de classe e de dependências naturais em um conjunto para a produção de riqueza abstrata, a exemplo da flexibilização curricular.

A formação flexível aparece no decreto nº. 5.154 de julho de 2004 na argumentação dos itinerários formativos. Também está presente com a possibilidade de certificações intermediárias, que são etapas com terminalidade, formações articuladas dentro de um perfil profissional, denominadas Formação Inicial e Continuada (FIC)<sup>9</sup>, que possibilita ao estudante ter mais de uma certificação dentro de um itinerário formativo.

Art 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

(...)

p. 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

(...)

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

A lógica flexível por meio da FIC também está na Lei nº. 11.741/2008, somada a uma outra possibilidade de formação aligeirada e flexível que está posta pelo artigo 42 da lei, quando este determina que

---

<sup>9</sup> Aqui se trata de uma Formação Inicial e Continuada que não podemos dizer que será exatamente como aquela desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, mas pelas análises legais, há uma intenção de, no mínimo, tomar como base estas FIC para a elaboração de itinerários formativos.

As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

As mesmas certificações intermediárias de etapas com terminalidade específica estão previstas no PL 6840/13, além da formação profissional técnica como opção dos sistemas de ensino, devendo ser uma alternativa às opções formativas, que naquele momento apareciam com a nomenclatura de “ênfase”, que se tornarão os itinerários formativos da Lei nº. 13.415/17. Novamente, a FIC aparece no Decreto nº. 8.268 de 2014, além de uma “nova” formulação denominada de “cursos experimentais”.

I – Qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores ;

(...)

p. 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do caput serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação.

p. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

p. 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no p. 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

Chegando à Lei nº. 13.415/17, para desvelarmos os traços que emanam a formação flexível e adaptabilidade, e ainda a especialização e formação generalista para demandas de mercado, tudo de acordo com a Educação Profissional e Tecnológica, dialogamos com o trabalho de Ferretti (2018), que analisa a Lei nº.

13.415/17 com um enfoque específico nos artigos e parágrafos sobre a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

A afirmação de Ferretti (2018a) de que sua análise “permite vislumbrar que concepção de educação profissional informa o documento legal e que tipo de trabalhador se pretende formar num contexto de flexibilização do trabalho e de cerceamento dos direitos trabalhistas” (FERRETTI, 2018a, p.261), corrobora integralmente com o movimento de nossa pesquisa, que encontra na Educação Profissional e Tecnológica as mais importantes respostas sobre qual a concepção de trabalho e formação está presente na Reforma do Ensino Médio de 2017.

Ferretti (2018a) indica que sua análise é realizada em seguida à aprovação da Lei 13.415/17, assim se deve ponderar sobre a implementação da lei, que provavelmente implicará na produção de regulamentações que tornarão mais explícitas as intenções do documento legal, o que em seu texto só poderão aparecer em forma de hipóteses.

Ele explica acerca do cronograma de implementação das mudanças no Ensino Médio, que segundo o Artigo 12º da Lei 13.415/17, o processo de implementação da reforma se dará a partir do primeiro ano letivo após a data de publicação da BNCC, já o processo de implementação da política pelos sistemas de ensino se dará a partir do segundo ano letivo à homologação da BNCC. Assim, o autor conclui que a efetivação da reforma curricular nas escolas de Ensino Médio ocorrerá provavelmente em 2019, precedido de disputa política e possibilidade de espaços de pesquisa, diante de regulamentações, formação de gestores, professores, etc.

Acerca da regulamentação cronológica para a implementação da política educacional descrita para o Ensino Médio, podemos usar o esquema a seguir:



Figura 1: Prazos previstos na Lei nº 13.415/2017, com datas definidas.

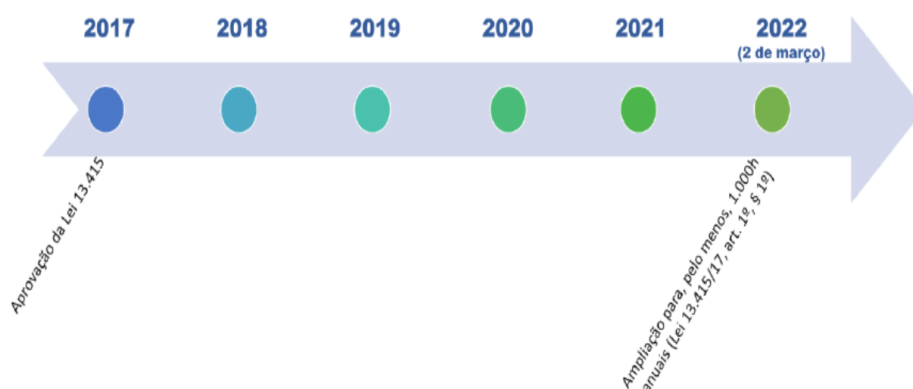
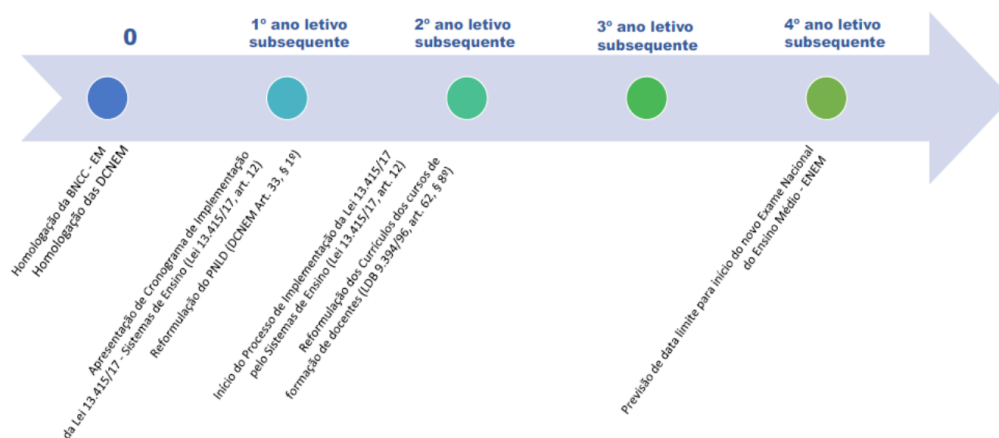


Figura 2: Prazos previstos na Lei nº 13.415/2017, na Lei nº 9.394/1996 e no Projeto de Resolução, considerando a data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



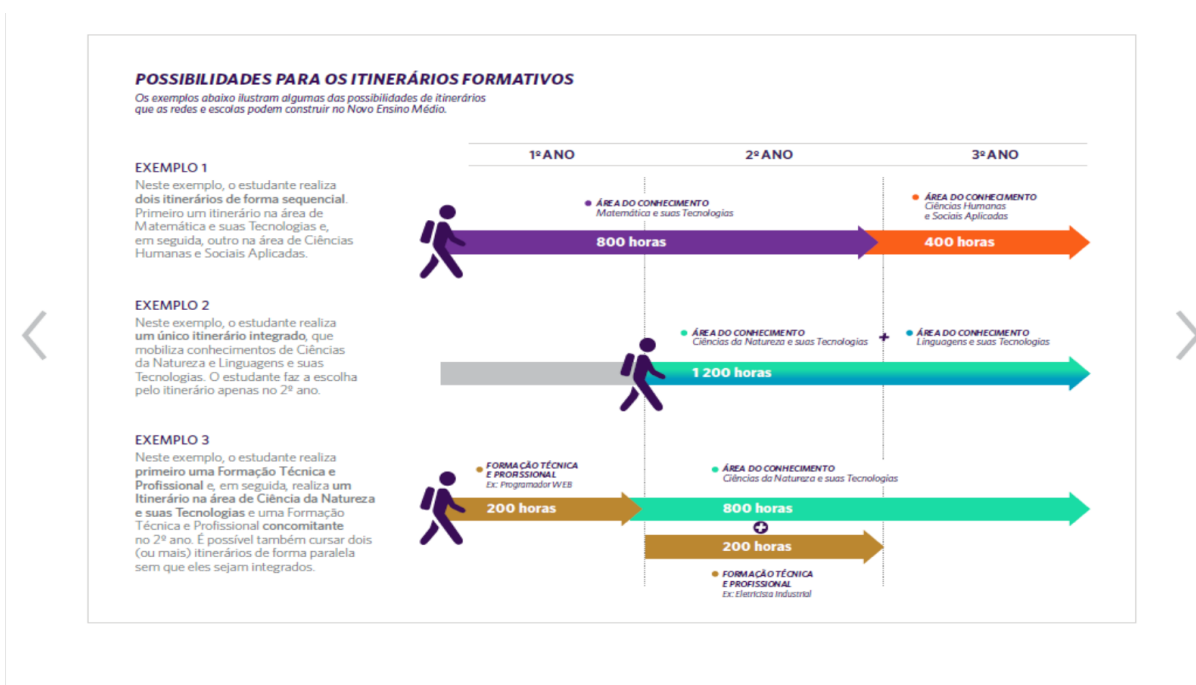
Fonte: Parecer da atualização das DCN para o Ensino Médio, 2018

Após expor o problema da atualidade da Lei nº. 13.415/17 e as regulamentações ainda por virem - no que inferimos a exigência de que Ferretti (2018a) tenha enveredado por algumas especulações - o autor problematiza sobre a redação dos termos “formação técnica e profissional”, afirmando estranheza na

aparente divisão entre formação técnica e formação profissional. Para tanto, ele busca respostas em especulações de outras posições políticas ainda do período em que a MP 746/16 estava em trânsito, chegando à conclusão de que poderão ocorrer contradições na aplicação da carga horária de profissionalização no Ensino Médio, diante dos diferentes formatos previstos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Acerca da relação entre carga horária de profissionalização no Ensino Médio e os diferentes formatos, não vemos nenhum problema para o estabelecimento da política, muito pelo contrário. A flexibilização curricular e a formação flexível como princípios ganham máxima ênfase neste quesito.

O capítulo I das DCN atualizadas em 2018, referente à organização curricular, no artigo 9º explicita que as redes de ensino e as instituições escolares devem pautar a elaboração de propostas pedagógicas com “arranjos alternativos”, que devem ser referentes aos arranjos curriculares. De acordo com essas mesmas DCN, os arranjos curriculares promovem os respectivos itinerários formativos, o que pode resultar em currículos dos mais diversos possíveis, como nos exemplos abaixo, que consideram a carga horária dos itinerários formativos sem a carga horária da formação básica definida pela BNCC do Ensino Médio



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, 2018

Vejam os que o terceiro exemplo contempla uma possibilidade de Educação Profissional por FIC. Este é somente um exemplo da possibilidade de ligar o Ensino Médio com a Educação Técnica de Nível Médio, o que dialoga com uma das premissas das DCN atualizadas para o Ensino Médio que, no artigo 12º, considera a organização dos itinerários formativos a partir não somente de áreas de conhecimento, mas também da formação técnica e profissional.

Ao colocar a organização curricular em dependência da Educação Profissional e Tecnológica, as atualizações das DCN do Ensino Médio escracham como a produção social vai determinando a educação escolar, que deverá ser flexibilizada nas mais variadas formas.

Uma outra determinação expressa nas atualizações das DCN do Ensino Médio, que possibilita grande flexibilidade curricular, são os chamados programas de aprendizagem, que poderão compreender arranjos e combinações de diferentes cursos de formação, articulados curricularmente para definirem um itinerário formativo. Tais programas, bem como os itinerários formativos técnico-profissionais, preveem tanto a habilitação profissional técnica (referente a um diploma de conclusão de curso técnico) quanto a qualificação profissional (referente à certificação FIC).

Como vemos na imagem acima e com um pouco de raciocínio básico, é lógico que estas certificações FIC podem gerar muitas mercadorias e lucros para as redes de ensino privado de maneira geral, bem como para as especializadas em formação profissional. Cursos rápidos e dos mais variados ramos de produção são diretamente promovidos pela legislação, nos seguintes termos, referentes ao itinerário formativo técnico profissional

§ 2º As instituições e redes de ensino podem iniciar a oferta de formações experimentais de cursos de habilitação profissional técnica de nível médio que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos com autorização específica de seu sistema de ensino.

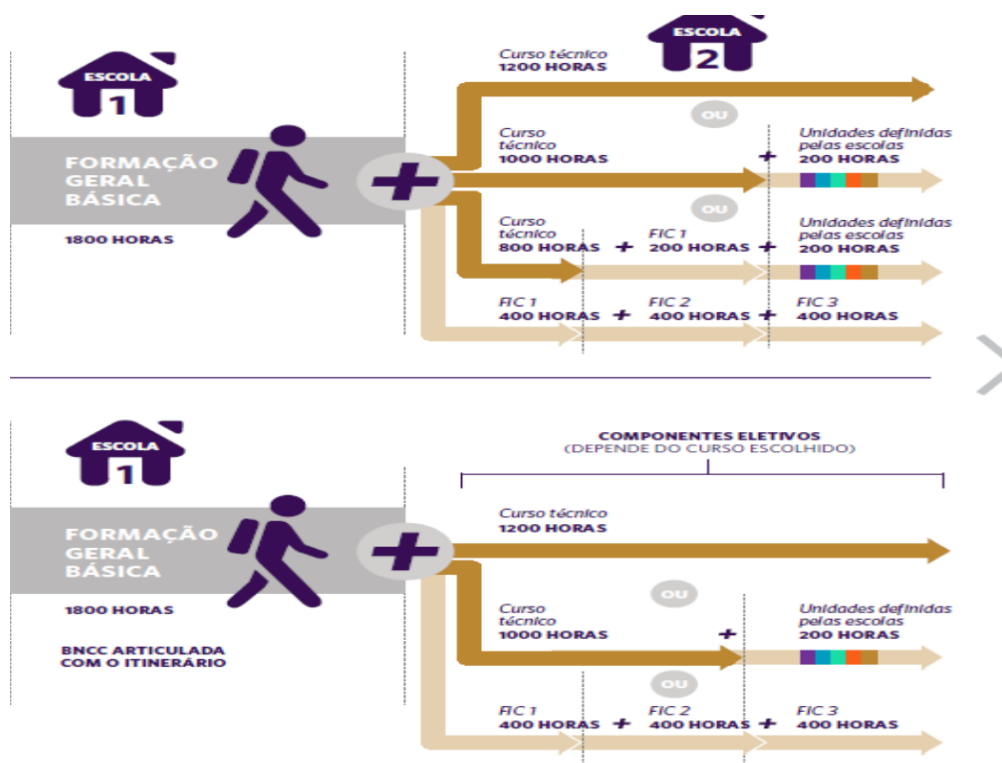
§ 3º Em até 3 (três) anos do início da oferta da referida formação experimental, o sistema de ensino deverá deliberar a respeito do seu reconhecimento e, em caso positivo, os cursos serão incluídos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, preferencialmente, no prazo de até 6 (seis) meses, limitados ao prazo de 5 (cinco) anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 4º O itinerário formativo possibilita a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local (BRASIL, 2018, p.24).

Obviamente, o mercado de certificações, de cursos à distância, etc., tende a ser fomentado, e podemos realmente conceber o estímulo explícito para que redes de ensino ofereçam itinerários formativos integrados, tal como possibilitado pelo artigo 36 da LDB acrescido pela Lei do Novo Ensino Médio, sugerindo arranjos curriculares dos mais variados, seja nas redes privadas que poderão oferecer uma variedade de cursos, seja pelas redes de ensino público estatal, incluindo convênios de ampla natureza.

Apesar disso, as atualizações das DCN para o Ensino Médio, apontam que o itinerário formativo técnico profissional deve estar referenciado pelas ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como guia a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Considerando agora também a certificação profissional técnica, vejamos outros exemplos para os itinerários formativos:



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, 2018

É salutar destacar que a formação Técnica e Profissional no Ensino Médio regular está categoricamente subordinada às condições dos sistemas de ensino e possibilidades locais. Esta colocação está na Lei nº. 13.415/17 e é enaltecida nos documentos que guiam a sua implementação, seja a BNCC do Ensino Médio homologada em 2017 ou mesmo as atualizações das DCN de 2018 e seu guia de implementação, o que revela a importância das parcerias público-privadas nesse processo.

Na figura acima, o guia de implementação sugere, no primeiro caso, uma formação geral básica em uma escola de Ensino Médio com uma formação técnica e profissional em instituição parceira, considerando a oferta das redes de ensino e critérios para tais parcerias. No segundo caso, sugere a realização da formação geral e técnica profissional em uma mesma escola, o que seria, de acordo com o guia, a formação integrada, dando como exemplo o arranjo curricular de gestão e negócios, desenvolvido no Centro Paula Souza do Estado de São Paulo<sup>10</sup>, onde em cada um dos anos do Ensino Médio, há uma formação profissional diferente (auxiliar administrativo no 1º ano, auxiliar de finanças no 2º, auxiliar de marketing e comercial no 3º).

O guia para implementação do Novo Ensino Médio afirma ainda que parcerias com outras instituições, para a formação técnica e profissional, podem servir para que os estudantes que não optaram inicialmente pelo itinerário formativo técnico profissional, possam realizar algum curso técnico ou FIC em escolas credenciadas aos sistemas de ensino, já que a Reforma do Ensino Médio prevê essa flexibilização de percurso, podendo o estudante de Ensino Médio, a qualquer momento de seu percurso escolar, iniciar um curso profissionalizante de alguma modalidade. Aqui vemos a flexibilidade na ideia de que aprender ao longo da vida não está para depois do Ensino Médio, mas já no seu desenvolvimento.

Tornar a formação escolar determinada pelas possibilidades empresariais existentes em cada região mobiliza artigos e parágrafos do conjunto da legislação

---

<sup>10</sup> O Centro Paula Souza é uma autarquia estadual de São Paulo, com vínculo à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Segundo informações oficiais do site da mesma, ela está presente em 321 municípios, administrando 223 Escolas Técnicas com 213 mil estudantes divididos entre Ensino Técnico, Médio, e Técnico Integrado ao Ensino Médio, em modalidades presencial, semipresencial, EaD, EJA e especialização técnica. Também administra 73 Faculdades de Tecnologia, atendendo mais de 84 mil alunos em 77 cursos de graduação.

para o Ensino Médio, só considerando aqui os últimos vinte anos. É uma versatilidade que no Decreto nº. 5.154 de 2004 aparece na forma de “convênios para intercomplementaridade” da formação, o que não deixa de estar relacionado com a formação flexível, quebrando a “rigidez” de uma escolarização que ocorre somente em uma unidade escolar, além de impulsionar as relações capitalistas de produção desenvolvidas no âmbito de escolas privadas técnicas. Na Lei nº. 11.741/2008 a menção fica mais evidente, quando acrescenta na LDB, no parágrafo único do artigo 36-A que

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (LDB, 1996, p.16).

Relembremos a linha de continuidade que estamos tentando traçar, envolvendo características presentes em um conjunto de legislações, características essas que expressam a relação da atual Reforma do Ensino Médio com as noções de arranjos produtivos locais e, formação flexível. Passemos agora à análise do empreendedorismo, que somente de forma sutil aparece ao longo da totalidade que culmina na Lei nº. 13.415/17.

À luz das análises que viemos realizando até aqui, podemos entender que a FIC, os cursos especiais para as comunidades, os cursos de curta duração, as formações experimentais que as instituições e redes de ensino podem ofertar - posteriormente solicitando registro para o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos -, de maneira alguma são formações exclusivamente para a empregabilidade formal. O emprego da força de trabalho subordinada ao capital pode se dar de alguma outra forma, não necessariamente por relações patrão-empregado, registro de carteira, leis trabalhistas, etc.

Certamente, uma série daquelas formações estarão diretamente ligadas às possibilidades de “empreender”, com diferentes técnicas em forma de cursos das mais variadas modalidades, vendidos com o objetivo último do lucro.

O desenvolvimento de “aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004, p.1), a oferta de cursos especiais abertos à comunidade, “condicionada a

matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 2008, p.1), são afirmações que parecem estar conectadas à ideologia do empreendedorismo, se identificamos a perspectiva de que as aptidões para a vida produtiva estejam ligadas com a adaptabilidade do desemprego, que exige ações dos indivíduos para alguma atividade autônoma, sem necessariamente precisarem de algum nível de escolaridade, contanto que possam ter algum nível de aproveitamento no curso escolhido.

Novos contornos sobre uma regulamentação pedagógica para “empreender” surgem com a Lei nº. 13.415/17. Após sua homologação, como já sabemos, documentos de importância ímpar para sua implementação foram homologados, mas até a atualização das DCN de novembro de 2018, nenhum deles mencionava o termo “empreendedorismo”, um ideal que, até aquele momento, só podia ser notado de forma indireta, relacionado com inovação, realidade dos sujeitos, formas de produção, comportamento cidadão, protagonismo na construção de projetos de vida, saberes adquiridos em experiências pessoais, sociais e de trabalho, etc.

A referência explícita ao Empreendedorismo está registrada nos *Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos*; no parágrafo 2º do artigo 12 das DCN do Ensino Médio atualizadas em 2018, quando são estabelecidos quatro eixos estruturantes, que serão a base dos Referenciais Para a Elaboração dos Itinerários Formativos, oficializados pelo Diário Oficial da União de 5 de abril de 2019.

Segundos esses referenciais, os eixos estruturantes objetivam a integração dos arranjos curriculares para os itinerários formativos, além das experiências de aprendizagem previstas pela concepção de Ensino Médio da reforma. Além do eixo estruturante *Empreendedorismo* que é aqui nosso enfoque dentre os eixos estruturantes, há o de Investigação Científica, que é conectado às habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico, o de Processos Criativos, afirmado em relação ao pensar e fazer criativo, e o eixo de Mediação e Intervenção Sociocultural, relacionado à convivência e atuação sociocultural. A partir daqui, quando nos referimos à *Empreendedorismo* com letra maiúscula, estaremos nos referindo ao eixo estruturante.

Apesar de homologados já no atual governo eleito para o mandato do quadriênio 2019-2022, os referenciais estão na Portaria nº. 1.432 de 28 de

dezembro de 2018, o que exclui a ideia de que a presença do termo “empreendedorismo” seja uma expressão de guinada brusca da política para a educação escolar no Ensino Médio. Continuamos a perceber o permanente movimento que toma expressão aqui na mais complexa síntese dessa ideologia em sua forma jurídica, no que compete à regulamentação do nível médio do ensino básico.

Dessa vez, o empreendedorismo não é uma menção que está difusa no texto legal. Ela ganha centralidade a ponto de ser um dos quatro eixos estruturantes, que de acordo com o documento, devem se complementar, recomendando que os itinerários formativos incorporem e integrem cada um deles.

O Empreendedorismo é apresentado com o objetivo de fazer os estudantes mobilizarem conhecimentos de diferentes áreas para empreenderem projetos pessoais e produtivos articulados aos seus projetos de vida, justificando explicitamente o eixo nos seguintes termos

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais (DOU, 2019, p.94).

Após tal justificativa, os objetivos são relacionados à estabelecer iniciativa, gestão, uso de conhecimentos e habilidades com um enfoque em projetos pessoais e produtivos ligados à sociedade, ao meio ambiente, ao uso de tecnologias, onde empreender seja o foco orientador do processo pedagógico.

O referido foco retoma termos presentes na Lei nº. 13.415/17 e nos documentos dela derivados, como protagonismo, autonomia, objetivos pessoais e projeto de vida, para legitimar as evidentes manifestações de relações capitalistas de produção, como geração de renda por meio de produtos e serviços, identificação de nichos de mercado, ações-piloto de teste e aprimoramento de projetos, tudo isso, supostamente, para criar oportunidades e perspectivas de vida aos estudantes.

Porém, sendo as linhas já destacadas insuficientes para os reformadores destacarem a tamanha importância dada aos mesmos ao Empreendedorismo para o



Ensino Médio, vejamos ainda que nas habilidades relacionadas ao Empreendedorismo, a cartilha empresarial é a lei

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo, para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã (DOU, 2019, p.95).

Podemos ver que a ideia de competências socioemocionais, aparece alinhada com o empreendedorismo. Em que pese não ser parte do estudo aqui exposto, é importante o registro. A estruturação dos currículos é aqui almejada em torno do amoldamento de aspectos subjetivos, cotidianamente gerados pelos elementos mais degradantes do capitalismo, em vista de torná-los não um problema para a reprodução social, mas uma motivação.

Percebemos ainda como o termo “projeto de vida” ganha significado, se expressando na ideia de “realização de projetos pessoais e produtivos”. Um verdadeiro manual empresarial para os empreendimentos que podem surgir no Ensino Médio, sempre ressaltando a subjetividade e a responsabilidade dos indivíduos para com seus projetos futuros.

Acerca das subjetividades, a interpretação de pós-modernidade que realiza Harvey (1992) - afirmando esta como, entre outros termos, uma forma parcial, volátil e imediatista de ver e perceber o mundo - é uma elaboração teórica que contribui para entendermos o movimento entre produção da realidade e da idealidade, não por acaso este autor buscar conexões dessa forma ideal com o desenvolvimento e reprodução do capital.

Olhando para a realidade, vemos que a ideia de arranjos produtivos locais carrega em si muito dessa visão restrita de mundo, em que a solução para os problemas está no imediato e no local, no subjetivo e relacional, nas possibilidades individuais de superar em seu tempo e espaço - sempre comprimido e acelerado

pela dinâmica do capital - os problemas existentes, que devem ser motivação para a superação. E no caso do indivíduo como ser que coopera, que se relaciona aos demais para a busca de renda e oportunidades de empreender, a relação indivíduo-coletivo continua restringindo o mesmo a superar o processo de alienação.

Assim como o empreendedorismo ganha destaque na concepção de trabalho e formação defendida pelos reformadores de forma explícita nas DCN atualizadas para o Ensino Médio em 2018, a realidade local, os arranjos de produção de acordo com as possibilidades locais são bastante enaltecidos, sintetizando uma ideia presente em afirmações ainda timidamente expostas no decreto de 2004 - como já observado -, decomposta nas perspectivas de formação e trabalho flexível, generalista, especializado, por demanda, para novas formas de produzir e extrair mais-valor, que ganham a importância na locução “contexto local”.

O legislador e economista que fez a atualização das DCN do Ensino Médio em 2018 demonstra ser um assíduo seguidor das teorias de Marshall ([1890] 1985), ou de seus comentadores. O contexto local (ou a variação “contexto cultural local”) perpassa toda a estruturação do texto legal das diretrizes, sendo parte do referencial conceitual para a referida política.

Na discussão sobre a estruturação dos currículos (seção I Cap. I Título II - Organização curricular e formas de oferta), as DCNs de 2018 apontam que a estrutura curricular deve ser flexibilizada, levando em consideração, dentre outras questões, o contexto local. A estrutura curricular, e todos os itinerários formativos encerram suas descrições considerando o contexto local. Não satisfeito, o relator finaliza a explicação sobre os itinerários formativos destacando um parágrafo inteiro para afirmar novamente que se deve considerar...o contexto local.

Os eixos estruturantes também estão subordinados à mesma ideia, mas agora em outros termos. O eixo Investigação Científica deve considerar o desenvolvimento local e da comunidade enquanto os pressupostos Criativos devem responder a problemas identificados na comunidade. Estes eixos, que como já tratamos, devem guiar os arranjos curriculares, são subordinados a estes na medida em que o contexto local seja levado em consideração. A concessão de certificados também está submetida à possibilidade a serem relevantes ao contexto local.

No Título III, acerca dos Sistemas de Ensino e da Proposta Pedagógica, ao expor sobre a realidade da escola e do entorno, a ser considerada para formas diversificadas de itinerários formativos, bem como as demandas regionais, nada mais faz do que expressar nas DCN uma concepção de mundo em que a produção e a troca, reduzidas a uma teorização em que é possível resolver os problemas de produção da vida a nível local, determinam pelo plano ideal, em imediato, a forma jurídica de uma política educacional destinada à juventude trabalhadora brasileira, de acordo com a concepção de trabalho e formação presentes na Reforma do Ensino Médio de 2017.

Certamente, a repetição, de forma frenética, da expressão “arranjos produtivos locais” no texto da Lei nº. 13.415/2017 e das DCNs de 2018 não é por acaso, mas é parte da explicitação de uma concepção sobre a realidade. Ao ser enaltecida, possibilita a difusão de uma educação geral, colocando na ordem do Estado e do direito as necessidades de reprodução da classe capitalista, e por conseguinte, de reprodução do próprio capital enquanto relação social.

O fato de que os arranjos produtivos locais são expostos como o determinante para a organização do currículo, da formação, dos tipos de cursos que devem ser oferecidos, dos projetos de vida dos indivíduos, coaduna com o fato de que a realidade objetiva dos seres sociais em suas relações de produção e de troca, ou seja, reprodução orgânica da vida, é o último determinante da Reforma do Ensino Médio de 2017.

Podemos fazer uma analogia dessa forma chamada arranjos produtivos locais como uma corrente, um encadeamento das relações objetivas. Os arranjos ou itinerários formativos se erigem também como um encadeamento, mas de relações subjetivas, de ideias, que seriam impossíveis de existirem sem as condições materiais, assim como as condições materiais mesmas seriam impossíveis de serem percebidas, compreendidas e difundidas sem as ideias, de forma que

as formas materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma - sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, [1932-1933] 1986, p.63).

Concordando com o autor acima, pensamos que o Ensino Médio já não seja somente para uma concepção de educação escolar para a privatização da escola, para produção e reprodução do capital; tampouco somente uma formação para o trabalho flexível, adaptável, acelerado para a produção capitalista, como previsto pela Reforma do Ensino Médio; menos ainda, uma política restrita a uma concepção de formação flexível, para subjetividades adequadas para a ordem produtiva. A relação entre estrutura e superestrutura nos mostra como a educação escolar pensada para o Ensino Médio é criada e difundida como uma concepção de mundo, um modo de vida “possível”, a difusão de um processo civilizatório. Pensando sobre isso, partimos ao ponto final de nossa exposição.

#### 4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO PARTE DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO

Até agora, enfatizamos as determinações econômicas em nossas análises, sempre ressaltando o argumento de que as relações de produção material da vida são uma raiz imprescindível para se compreender a Reforma do Ensino Médio, não o “econômico” como único fator, mas determinante em última instância.

Queremos dizer que há outros determinantes fundamentais para a existência da Lei nº. 13.415/17, por exemplo, a luta política, o governo, o Estado, a legislação, as vontades e ideologias, para então chegarmos até um dado radical que está na Economia Política, por mediações que, em uma análise do universal, também determinam as próprias relações de produção e de troca.

Avançamos agora no debate, com a afirmação de que só é possível a difusão de uma concepção de mundo, a partir da Reforma do Ensino Médio de 2017, pelo fato de existir uma interação dinâmica entre estrutura e superestrutura, tal como a lógica dialética materialista nos possibilita compreender, ou como “filosofia da práxis” em Gramsci ([1932-1933] 1986), que a define como outra forma de pensar.

O autor acima vai expor a estrutura e a superestrutura como uma relação, formando um conjunto complexo, carregado de contradições, discordâncias, ao mesmo tempo em que há reciprocidade entre as partes que formam o todo, relacionando esse processo dialético com a noção de “bloco histórico”.

Segundo Liguori e Voza (2009), “bloco histórico” é uma formulação que teria sido extraída por Gramsci ([1932-1933] 1986) de Georges Sorel<sup>11</sup>, que não é registrada literalmente nos escritos de Sorel, mas Gramsci reivindica a ideia como do francês, ao passo que coloca na mesma suas próprias formulações naquele conceito, que será fundamental para sua discussão do movimento do pensamento dialético.

Ainda sobre o bloco histórico, Gramsci ([1932-1933] 1986) afirma que é uma estrutura global em que a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas se inserem como momentos dialéticos, além de considerar que “não existe, assim, uma hierarquia a priori dos momentos da realidade nem no sentido idealista, nem no sentido materialista” (GRAMSCI, [1932-1933] 1986, p.4).

É com esta forma de pensamento dialético que precisamos nos debruçar sobre a política educacional aqui discutida, esta como elemento da superestrutura jurídica, como uma ideia que ganha forma de lei que só pode existir pelo fato de que há uma estrutura que necessita da Lei do Novo Ensino Médio. Como a própria realidade não é formal, a interação que a lei terá com a produção material será de contradições, hora convergindo com os interesses e possibilidades existentes para com a mesma, hora divergindo com as condições objetivas da realidade.

É também saindo da formalidade que podemos captar o movimento real do objeto, pois, se hora analisamos as leis econômicas, hora analisamos as relações políticas de reformadores que envolvem o Ensino Médio em seus projetos, na realidade esse ordem não existe, sendo distinções realizadas pelo esforço teórico para compreender a realidade, por isso afirma Gramsci ([1932-1933] 1986, p.40) que

---

<sup>11</sup> Georges Eugène Sorel (1847-1922), teórico e revolucionário francês. Dentre suas obras destacamos “La décomposition du marxisme” [a decomposição do marxismo] (1908), um conjunto de artigos, entre os quais, entendemos o intitulado “Le matérialisme historique” [O materialismo histórico] como uma base para a ideia do “bloco histórico”, pois neste há um debate entre Sorel e um chamado Halévy, em que a interpretação de Sorel sobre a teoria de Marx se basear na dialética entre estrutura e superestrutura é questionada por Halévy. Este entende que para Marx a evolução das formas de produzir é suficiente para explicar a realidade. Sua incompreensão teórico-metodológica é evidente no trecho seguinte: *“Em geral, quando examinamos as fórmulas marxistas é necessário considerar que o autor procura sempre colocar antíteses impressionantes, em contradição com certas proposições ensinadas em seu tempo, que ele não procura dar uma expressão correta e completa por seu próprio pensamento. As fórmulas de Marx pretendem a ambiguidade e normalmente apresentam um aspecto paradoxal”*(tradução nossa). Diante desta afirmação, ao mesmo tempo em que ficamos ao lado de Sorel nesta polêmica, parafraseamos Engels em carta de 1890, que dirá, que para este senhor, falta compreender a dialética!

“não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação”.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio de 2017 não pode ser conhecida enquanto algo explicado por aspectos pontuais da conjuntura imediata, como o golpe político do impeachment de 2016, ou os interesses empresariais que relacionam este momento à reforma. Ela perpassa um complexo de interações que remontam a uma longa história que só é possível pela realidade conformada pelo bloco histórico em seu movimento dialético.

É na lógica do movimento dialético que Gramsci ([1932-1933] 1986) relaciona seu pensamento e resgata a compreensão de Marx ([1859] 2008) de que os indivíduos adquirem consciência dos conflitos econômicos no campo das ideologias. Acerca desta afirmação, ela advém de uma elaboração mais ampla, a qual compreendemos ser determinante para a teoria social aqui reivindicada, e fundamental para a apreensão do objeto investigado.

Marx ([1859] 2008) afirma que os indivíduos entram em determinadas relações de produção, sem exatamente depender de suas próprias vontades, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas materiais. As relações de produção formam a estrutura econômica como base real de onde surge a superestrutura jurídica e política, correspondentes a formas da consciência social, sendo assim, o ser social determina a consciência, já que o modo de produzir a vida condiciona o processo de vida social, político ou ideal.

Ele afirma também que não se pode julgar um indivíduo pelo seu pensamento nem as transformações sociais pela consciência, mas sim pelas contradições da vida material e dos conflitos entre forças produtivas e relações de produção sociais.

Desta forma, compreendemos a Lei do Novo Ensino Médio como expressão de relações de produção, para além das próprias vontades dos defensores da lei, ou de uma “vontade pura”. Aqueles são impelidos a expressar os interesses pela política educacional, pelo fato de ser uma elaboração produzida para tentar resolver determinados problemas encontrados na realidade, cuja raiz está nas leis coercitivas do sociometabolismo do capital.

A Lei do Novo Ensino Médio é, portanto, expressão de formas de consciência social, e como consciência que não pode ser julgada por ela mesma, não se pode explicar um dado juízo de valor dos reformadores educacionais por ele mesmo. Sendo assim, precisamos compreender o movimento em torno das contradições que a produção e a troca exigem dos seres sociais em permanente luta por reproduzirem suas vidas em meio aos conflitos da produção social na forma capitalista, de acordo com a condição social que será a de uma das classes.

Estas relações de produção sociais podemos compreender também em maior detalhes e complexidade, a nível de refutarmos qualquer ideia de determinismo econômico em Marx ([1859] 2008), na crítica feita por Engels e Marx ([1846] 2007) à crítica alemã até aquele momento realizada sobre a filosofia e o sistema hegeliano, que se mantinha limitado, criticando as mistificações religiosas como representações do mundo, substituindo-as por outras representações, como as políticas, jurídicas, morais, entre outras.

Para Engels e Marx ([1846] 2007), os jovens hegelianos se colocavam em uma luta equivocada de combater os produtos da consciência pela consciência, não combatendo o mundo existente, o que implicava politicamente em grave erro

Uma vez que, segundo sua fantasia, as relações entre os homens, toda a sua atividade, seus grilhões e barreiras são produtos de sua consciência, os jovens-hegelianos, conseqüentemente, propõem aos homens o seu postulado moral de trocar sua consciência atual pela consciência humana, crítica ou egoísta e de, por meio disso, remover suas barreiras. Essa exigência de transformar a consciência resulta na exigência de interpretar o existente de outra maneira, quer dizer, de reconhecê-lo por meio de outra interpretação. Os ideólogos jovens-hegelianos, apesar de suas fraseologias que têm a pretensão de “abalar o mundo”, são os maiores conservadores (Engels e Marx, [1846] 2007, p.84).

Logo, estando a produção social para além da pura consciência, todo o arcabouço ideológico presente nas mudanças destinadas ao Ensino Médio não são meras abstrações do etéreo, mas forças materiais que compõem os seres sociais, quer eles sejam da classe capitalista ou da classe trabalhadora. Como as ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo são formas de consciência social, e portanto, interpretações do ser existente, a mera interpretação diferente de tal existente é insuficiente para radicais mudanças na política educacional, sejam estas

por legislações educacionais alternativas ou elaborações acadêmicas, requerendo junto a estas produções ideais uma intervenção prática.

Reforçamos este entendimento com Engels e Marx ([1846] 2007), que partindo dos indivíduos reais, entenderam que, “tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem” ([1846] 2007, p. 87). Portanto, afirmam que a observação empírica deve provar a conexão, a ligação, a relação entre a estrutura social e política, com a produção. E insistem que “a estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem parecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são” ([1846] 2007, p.93), no que se referem à produção material que sob determinados pressupostos escapa da própria vontade dos mesmos.

Nesta lógica, a denúncia que fazemos contra a ordem social do capital, ao demonstrar como a Lei do Novo Ensino Médio reforça o roubo de horas de trabalho realizado pelo capitalista, ou ao expormos como o empreendedorismo é resultado e resultante da exploração do trabalho, é indiferente para os indivíduos reproduzindo suas vidas na realidade, e não somente isto, mas será entendida pela consciência média como algo absurdo, pois aqueles processos fazem parte da forma real de reproduzir a vida, pelo menos até que as contradições irrompam em novas sínteses sociais, que só podem advir da dinâmica entre a estrutura e superestrutura, a produção material e ideal.

A estrutura e a superestrutura como um “bloco histórico”, tal como afirmada em Gramsci ([1932-1934] 2007), aparece em Engels e Marx ([1846] 2007) como um entrelaçamento entre a produção de ideias e a atividade material. A linguagem, o representar, o pensamento, são emanações comportamento material, assim como a produção espiritual

tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas ([1846] 2007), p.94).



Logo, ao mesmo tempo que produzem a matéria, produzem a ideia, a consciência. O ser consciente, que só pode coincidir com o seu processo de vida real, deve ser apreendido no desenvolvimento da vida real, é o que possibilita a apreensão dos reflexos ideológicos na análise investigativa ([1846] 2007).

Mas tais reflexos não são mera aparência desconsiderável, para Marx e Engels ([1846] 2007) a produção das ideias são necessárias ao processo de reprodução da vida, de forma que não são autonomizadas, mas se modificam com a produção e a troca, o pensar e o produto do pensamento se modificam conjuntamente com as transformações materiais.

A discussão, do modo até aqui exposto, nos faz refletir sobre as modificações na produção social brasileira e de como estas determinam as transformações nas políticas educacionais adotadas para a formação de trabalhadores. Mas aqui a percepção se complexifica, na medida em que entendemos que não se trata de um processo mecânico, onde a mudança da composição orgânica do capital no território brasileiro faz de imediato que a classe capitalista dispute o Estado por uma legislação adequada para que a educação escolar seja, da melhor forma, útil ao capital.

Processos geracionais ocorrem e, na medida em que os indivíduos vão se dando conta das modificações em suas formas de viver, buscam adaptar suas condições sociais à elas, o que produz novas formas de compreender e interagir com a realidade, de modo que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” ([1846] 2007, p.94).

Mas se não é a consciência que determina a vida, tampouco é a consciência que determina as ideologias em suas mais variadas formas, como aquelas das superestruturas jurídicas na forma de políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio. Tentamos assim compreender mais profundamente o que significa o desenvolvimento de uma lei como a aqui analisada, entendendo a mesma como determinada pela propriedade privada, assim como o Estado e suas regulações políticas e jurídicas, que diante da essência da propriedade privada como determinante do real, promove a ilusão de que é um Estado que determina, onde ele é determinado (MARX, [1843] 2005).

Então tomamos o caráter jurídico, como aquele expresso na Lei nº. 13.415/17, como a regulamentação de relações sociais, possível somente por haver determinadas condições que encadeiam a sociedade em torno de relações jurídicas assim como é a mesma encadeada pelas mercadorias (PACHUKANIS [1924] 2011).

Uma lei que não é determinada pelo Impeachment, pelos reformadores educacionais, pelo governo, pelo Estado, pela crise econômica, pela história do Ensino Médio dual no Brasil, pelas ideologias, pelas necessidades dos indivíduos. É na verdade uma lei determinada por esse todo complexo e contraditória extremamente difícil de compreender em todas as suas determinações, mas que tem como último determinante a produção material.

A Lei nº. 13.415/17 é também a forma de um todo abstrato, assim como qualquer forma jurídica, que para Pachukanis ([1924] 2011) são conteúdos lógicos, normas que derivam diretamente de relações sociais existentes, e assim “vemos como a relação econômica em seu movimento real se torna fonte natural de relação jurídica” (PACHUKANIS, [1924] 2011, p.104).

Sobre a compreensão que tentamos expor sobre a superestrutura jurídica, também colabora a posição de Gramsci ([1932-1934] 2007) sobre o direito, além de o identificar como uma superestrutura educativa, o que colabora com a apreensão de nosso estudo que, além de se basear em uma lei, se apresenta como uma legislação para o âmbito escolar. A escola que, assim como o direito, para Gramsci ([1932-1934] 2007) fazem parte das intervenções do Estado em seu caráter “educador”.

Gramsci ([1932-1934] 2007) afirma que o direito será, ao lado da escola, bem como de outras instituições e atividades, o instrumento para a criação de um certo tipo de civilização e de cidadão, em vistas de fazer desaparecer certos costumes, bem como difundir outros, isto entendendo na condição de que todo Estado tenha a tendência dessa criação. O direito é assim um maximizador dessas possibilidades, (e repetindo, juntamente com a escola) possibilita que o Estado deve ser concebido como “educador” “na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p.28).

Ainda refletindo sobre os costumes e as leis, Gramsci ([1932-1934] 2007) considera ser uma opinião muito difundida, considerada realista, a de que as leis só

são eficazes quando ratificam costumes. Mas considera que esse pensamento está contra a história do próprio movimento do direito, e considera falso que o direito seja expressão integral da sociedade. Para ele, o direito exprime a visão e os interesses da classe dirigente, que “impõe” para toda a sociedade as normas ligadas à razão de ser da classe dirigente, bem como ao seu desenvolvimento, tendo como função o conformismo social que é a ideologia de que “todos podem se tornar elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII” (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p.249).

É correto afirmarmos a atualidade desta utopia democrática do século XVIII neste momento histórico no século XXI, quando nos deparamos com os mesmos ideais que embasam a Lei do Novo Ensino Médio e seus documentos regulatórios, apresentando ideologias em que os “projetos de vida” sejam aquelas da classe dirigente, para um conformismo social que leve todo indivíduo a ver na empregabilidade ou no empreendedorismo meios de se tornar parte da classe dirigente.

Agora, quando da palavra “impõe”, que aparece acima entre aspas ao se referir sobre os interesses da classe dirigente sobre toda a sociedade, compreendemos que ela reflete a dialética do pensamento Gramsciano, que sabe muito bem que esta imposição não é meramente ideal, mas se nutre das possibilidades materiais.

Apesar de colocar um peso em seu argumento sobre a possibilidade da lei para além dos costumes em curso, o que identificamos também como as relações materiais em curso, não deixará de considerar que

Entretanto, existe algo de verdade na opinião segundo a qual o costume deve anteceder o direito: de fato, nas revoluções contra os Estados absolutos já existia como costume e como aspiração uma grande parte de tudo o que posteriormente se tornou direito obrigatório ([GRAMSCI 1932-1934] 2007, p.249).

O que se deve ressaltar é a forma correta em que Gramsci ([1932-1934] 2007) capta a dialética materialista, não perdendo de vista que a função de uma superestrutura como o direito está ligada às relações de produção material, de forma que o Estado “educador” opera com base nas forças econômicas, reorganizando e

desenvolvendo o aparelho de produção econômica, sendo que “não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica” (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p.28).

É a partir das necessidades contínuas do aparelho econômico que é pensada a questão do “homem coletivo” e do “conformismo social”, no que o Estado possui responsabilidades e precisa exercer sua tarefa educativa e formativa, criando a civilização e adequando suas condições físicas enquanto humanidade, sempre pressupondo as exigências da produção material.

É assim que entendemos uma das funções do Novo Ensino Médio, uma lei, criada e difundida pelo Estado, potencializando a concepção de mundo, os costumes, o projeto civilizatório que está no bojo do regime de acumulação flexível. A Lei nº. 13.415/17 expressa parte das respostas referentes à pergunta feita por Gramsci ([1932-1934] 2007, p.23)

Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção?

Como elemento que, na aparência, emana do Estado e, na essência, da propriedade privada como pilar material do atual sociometabolismo, a referida lei é parte da racionalização do Estado, de aceleração, de taylorização, impulsionando, incitando, solicitando um determinado modo de existência, diante das condições criadas para um dado modo de vida (GRAMSCI, [1932-1934] 2007).

Não é mera coincidência que essas funções se assemelham ao que ocorre no regime de acumulação flexível, de compressão do espaço e do tempo capitalista, de percepção frenética e volátil da realidade.

O Novo Ensino Médio pode ainda ser visto como parte da concepção de *grande política*, no sentido gramsciano do termo, que a considera ser a “conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p.22).

Cabe frisar que, não por acaso, as formulações que ganham sínteses nas DCN atualizadas em 2018, tem como relator um economista que está no governo e

em um aparelho privado de hegemonia, a Confederação Nacional da Indústria, que há muito tempo é difusora de uma concepção de trabalho e formação por meio de suas escolas.

O relatório 2017 dos serviços prestados pelo Serviço Social da Indústria e pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, aponta que as escolas do sistema indústria já a algum tempo, trabalham itinerários formativos em todo o Ensino Médio, assim como o eixo curricular do empreendedorismo.<sup>12</sup>

Finalmente, considerando o trabalho, a educação e a política, ficam conectados os interesses essenciais contidos na Reforma do Ensino Médio de 2017 com a necessidade orgânica de reprodução do capital, base material que permite a hegemonia da classe capitalista, seu comando sobre toda a sociedade. Os costumes por ela difundidos são tomados como aspectos concretos da superestrutura, que materializam a condição do Estado como educador.

Ocorre que a realidade empurra a classe dominante para que desenvolva ações que confirmam sua hegemonia enquanto classe, a qual, considerada de maneira universal, não tem escolha. Pensa, idealiza, não por uma vontade pura, ou um juízo e moral universal, mas por uma vontade de classe, uma moral de classe, uma potência gerada no seio da produção capitalista.

Suas ideias são as ideias dominantes, porque ela é a classe dominante, técnica e idealmente. A concepção de ensino médio não é mais somente para a privatização da educação escolar. A concepção de trabalho e formação da Reforma do Ensino Médio já não é somente para trabalho alienado e difusão de aprendizado para o trabalho nesta forma social.

A educação escolar é agora, para a difusão de uma ideologia dominante, totalizante, um projeto civilizatório, uma moral, a moral burguesa, que engloba a

---

<sup>12</sup> Além disso, o relatório afirma que, assim que a MP 746/17 foi anunciada, o sistema indústria criou um grupo para pensar propostas para o Novo Ensino Médio. Juntamos essas informações ao fato de que variados documentos da Confederação Nacional da Indústria - CNI - apontam como uma conquista da educação brasileira a aprovação da Reforma do Ensino Médio de 2017, e temos bastantes evidências para apontar a CNI como um “partido” no sentido gramsciano, que torna muito real o apontamento de Pachukanis ([1924] 2011, p.101) de que: “Se a norma considerada em todas as relações é o momento primário, então, antes de investigar qualquer superestrutura jurídica, devemos assumir a existência de uma autoridade que constitui a norma ou, em outras palavras, de uma organização política. Dessa maneira, deveríamos ser levados a concluir que a superestrutura jurídica é uma consequência da superestrutura política.”

produção material e ideal. A Reforma do Ensino Médio de 2017 é, finalmente, uma regulação educacional que difunde uma concepção de mundo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa, esperamos ter apreendido com profundidade o máximo de elementos possíveis da totalidade que é a Reforma do Ensino Médio de 2017, esta que possui uma concepção de mundo, um modo de ver e conceber a realidade, é composta por ideias gerais e específicas para um determinado modo de vida, uma cultura, uma ideologia. Mais especificamente, nos propomos aqui a compreender aquela concepção em relação ao trabalho e à formação da classe trabalhadora, a ser difundida pelo Ensino Médio.

Investigando a concepção de formação do trabalhador presente na Lei do Novo Ensino Médio, nos deparamos com seus elementos centrais, relacionados com a pedagogia da aprendizagem flexível e com o empreendedorismo.

A flexibilidade na formação, adaptabilidade e variedade dos currículos, seja para a empregabilidade de acordo com a variedade e fluidez do trabalho nas diferentes funções produtivas, ou para os projetos de vida em torno de possíveis empreendimentos e novos negócios, é basicamente o que fundamenta, na forma aparente, o que se concebe como trabalho na Reforma do Ensino Médio de 2017.

Mas discutimos também que este trabalho assume diferentes funções, podendo ter variadas formas, além de que, em alguns momentos do processo de formação do trabalhador, ele mesmo (o processo de formação) é considerado como trabalho, enquanto que os indivíduos que trabalham não são considerados como trabalhadores, sendo confundidos com aprendizes, voluntários, estagiários, etc.

O trabalho também é visto, enquanto tempo de atividade, como fluido e adaptável, portanto o trabalhador deve aprender a agir de acordo com este tempo, sendo flexível e proativo para aproveitar os momentos que possam permitir aos indivíduos produzir com mais ganhos, de forma criativa e inovadora.

A ideia de rigidez, de uma formação que possa ser suficiente para empregar um indivíduo por décadas, é substituída pela ideia de formação contínua, integrada, flexível, pela noção de “reciclagem”, de permanente aprendizagem, no que a ideia de aprender a aprender cumpre um papel de destaque.

O trabalho produtivo de capital, concebido em atuais especificidades ligadas a necessidades de produção flexível, cada vez mais rápida e dinâmica, está

diretamente relacionado à formação escolar como preparação para fazer os jovens cumprirem uma determinada função, de acordo com as necessidades dos setores produtivos. Na aceção dos arranjos locais, o conjunto das escolas deve estar subordinado às demandas da produção em torno da região em que a mesma se encontra. Este é um outro aspecto do processo entre o fordismo e a produção flexível, em que a produção por demanda é mais relevante que a produção fordista em larga escala.

Sintetizamos assim, que a relação entre trabalho e formação na Lei do Novo Ensino Médio, é uma concepção que se desenvolve de acordo com as leis orgânicas da produção capitalista, e sendo compreendida a relação entre trabalho e formação como concepção de ideias, se depreende daqui a aceção da pedagogia da produção flexível.

Isto nos ajudou a evidenciar as características da formação técnico-profissional presentes na atual reforma, em que os itinerários formativos e os arranjos curriculares se destacam por indicarem às SEE e unidades de ensino a necessidade de considerarem aquela formação. Com isto, o Ensino Médio, na prática, pode ter como principal função a promoção de cursos de diferentes durações, para diferentes funções nas relações entre mercado de trabalho e processos produtivos, de acordo com as necessidades das cadeias produtivas e a necessária flexibilização das funções do trabalhador coletivo.

Esta formação técnico-profissional se caracteriza também por potencializar a formação nos locais de trabalho, ao promover uma relação em que a carga horária escolar pode ser cumprida no “tempo de trabalho”. Desta forma, compreendemos que a relação entre escolas e empresas tenderão a se estreitar, a ponto de poderem as empresas determinar que tipo de formação as escolas deverão promover.

Ainda no que se refere à formação técnica e profissional, a possibilidade de arranjos curriculares variados, assim como os itinerários formativos integrados, possibilita uma grande gama de formações profissionais correlacionadas com diferentes áreas de conhecimento, no que supomos que venham as unidades e redes de ensino a promoverem cursos das mais diferentes funções. Os itinerários formativos por áreas de conhecimento, ao terem que considerar a formação técnica e profissional, poderão passar a ser a referência para a promoção de diferentes



cursos profissionalizantes, ressaltando a função de formação técnica e profissional, ao invés de uma formação propedêutica.

Desvelar as implicações da formação que a Reforma do Ensino Médio trará para a classe trabalhadora, de acordo com a investigação e análise aqui realizada, requer primeiramente considerar o tipo de trabalhador exigido para as mudanças acarretadas com o regime de acumulação flexível, no que se refere às suas condições de vender sua força de trabalho, ou utilizá-la de forma a conseguir alguns ganhos através de empreendimentos pessoais. Passar de uma exigência de formação nos moldes fordistas para a formação flexível gera a reprodução de novas ideias, mas também reforça concepções já arraigadas no capitalismo de maneira geral.

Desta forma, o trabalhador flexível formado no Novo Ensino Médio tende a reproduzir uma percepção sobre o mundo, um modo de vida, em que a velocidade exigida pela reprodução do capital gera uma apreensão psicológica, bem como ideias, em que a produção capitalista da forma mais eficiente é o fim para o consumo descartável e necessário.

Os projetos de vida e as alternativas são percebidos somente na esfera capitalista e reproduzidos pela juventude que identifica seus horizontes de acordo com as condições materiais existentes. Empreender, seja em sua formação, seu “capital humano”, ou em um negócio próprio, deve se tornar a motivação para a educação escolar a ser promovida.

Em nossa pesquisa, buscamos desvelar os determinantes e os interesses em torno da Reforma do Ensino Médio de 2017, o que nos permitiu apreender a concepção de trabalho, e a concepção de formação do trabalhador, sintetizadas na produção flexível e na aprendizagem flexível. Constatamos as características do Novo Ensino Médio e da formação técnica e profissional, bem como vislumbramos algumas das implicações para a formação da juventude trabalhadora, correlacionadas a uma subordinação de maior grau às relações de produção capitalistas.

De acordo com as sínteses expostas, entendemos que atingimos certo grau de confirmação da hipótese, de que a política educacional em questão expressa uma concepção de trabalho e formação que já estava contida nas políticas

destinadas à Educação Profissional e Tecnológica desde o início dos anos 2000. Isto exatamente pelo fato de que estas políticas, voltadas para o trabalho e formação escolar, já eram determinadas pela produção material no regime de acumulação flexível, como pudemos discutir a partir das expressões jurídicas destacadas.

Como um regime de acumulação que tem suas origens nos anos 1970, a produção material por ele expressa gerou mudanças ao longo dos anos seguintes, também no que compete à formação do trabalhador e ao desenvolvimento da força de trabalho.

Vimos que os itinerários formativos, os arranjos produtivos locais, o mote dos projetos de vida, a flexibilidade na formação, a aprendizagem aligeirada, hora generalista e hora voltada para um ramo específico (adaptabilidade), as relações empresariais, bem como a acepção de empreendedorismo, estiveram presentes ao longo de toda a legislação educacional destacada na corrente pesquisa.

Concluimos que a Reforma do Ensino Médio é concebida como mais uma possibilidade de estreitar as relações entre o público e o privado, sendo nada mais que a potencialização da reprodução do capital, que torna a privatização da educação escolar uma tendência histórica ou, em outras palavras, que ela seja regida, em sua maior parte, por relações de produção capitalista. Algo que, não sendo exclusivo do Ensino Médio, fortalece tal condição a toda a educação escolar.

A flexibilidade no trabalho e a formação flexível acelerada é sintoma do trabalho produtivo de capital em seu processo histórico, que requer cada vez mais rapidamente sua reprodução, potencializado pelo desenvolvimento das forças produtivas e acumulação de riqueza social. A formação que perpassa a produção das ideias só é possível pelo fato de existirem relações sociais de produção que se dão em bases materiais de disputas no mercado de trabalho em torno da ideologia da empregabilidade, bem como por haver riqueza social que permite aos indivíduos investirem em pequenos negócios e tomarem o empreendedorismo como meta.

Além do aprendizado sobre um arcabouço de conhecimentos importantes sobre o Ensino Médio enquanto etapa da educação básica, ir aos documentos regulatórios da reforma, cotejados com determinantes que estão para além das ideias dos indivíduos, nos permite perceber tendências também de movimento da relação entre educação escolar e realidade, no que se refere à formação da força

jovem de trabalho e da classe trabalhadora como um todo. Cabem, assim, questionamentos que devem servir para estudos futuros, relacionados com reflexões que estão no âmbito da economia política e sua crítica em Marx ([1867] 2017a).

Em primeiro lugar, se estamos tratando de uma formação nos marcos do capitalismo, com um Estado capitalista, determinado pela propriedade privada, teria como as políticas educacionais, tal como aquela destinada a reformar o Ensino Médio, não operarem em vistas da reprodução do capital, da exploração exponencial do trabalho, trazendo as consequências materiais e ideais para o jovem que se forma na escola? Se não é possível estar fora da ordem do capital, quais seriam as alternativas para a educação escolar, em uma perspectiva de superação destas relações sociais de produção?

Entendendo que as respostas dos problemas acima estão nas contradições, em compreender o movimento contraditório da realidade para dele extrair possibilidades de novas sínteses na realidade, quais as contradições existentes na Reforma do Ensino Médio? Quais seriam suas contradições, quais os aspectos “positivos” em meio aos pontos “negativos” do movimento genético desse objeto, considerando não a reforma em si, mas as contradições e possibilidades que ela abre para a luta de classes e a transformação social?

Ao longo do texto, buscamos tomar uma posição em que nossa crítica foi revelar o que esta relação social é – de exploração do trabalho e reprodução do capital - , em detrimento das ideologias geradas no mundo das ideias da classe capitalista. Tomando essa postura na pesquisa, suspeitamos de duas questões que emergem da compreensão de que é no seio do capitalismo, de todas as suas relações sociais produzidas, que estão os germes para a superação das mesmas relações.

A primeira delas é a de que, indo para além da escola, nas interações com a realidade, com os locais de trabalho, não estaria na imbricação entre público-privado, escolas e locais de trabalho, a discussão realizada por Marx ([1867] 2017a), que aponta a tendência histórica de que a escola e o mundo do trabalho, já no seio do capitalismo e movida pela reprodução do capital, teceriam uma relação cada vez mais imbricada, produzindo os germes do que chama “a escola do futuro”?

Logo, não estariam contidas, na necessidade do capital em exigir que a força de trabalho seja consumida em meio a relações de formação na escola e nos locais de trabalho, as potencialidades para uma educação escolar superior a esta que se desenvolve neste momento histórico?

A segunda questão é que, se vemos cada vez mais adolescentes trabalhando, precisando dividir o tempo escolar com a jornada de trabalho, um processo de exploração do trabalho determinado por relações capitalistas de produção, e que por serem tendencialmente desenvolvidas, só podem ser extinguidas em outras relações de produção, não estaria colocada a necessidade de agir sobre esta questão, não de forma ideal contra ela, mas de forma real, agindo sobre suas contradições?

Ocorre que, se ao mesmo tempo em que se amplia a quantidade de estudantes que precisam trabalhar, inclusive para cumprir carga horária de formação curricular, amplia-se a quantidade de trabalhadores em contato com as forças produtivas, portanto, amplia-se a classe que em potência é revolucionária, em processo de produção. Mas a ideologia esconde tais relações de exploração do trabalho, desconsiderando a força de trabalho que só na aparência não é consumida como outra qualquer.

Não seria o caso de buscar revelar estas relações, com exigências de condições de trabalho, exigências inclusive de que o suposto não trabalhador seja considerado trabalhador, dignas para que o jovem trabalhador possa ter uma formação de qualidade, com tempo para descansar, estudar, etc.? Talvez investigar este ponto possa nos mostrar que alguns movimentos sociais, como o movimento estudantil e outros ligados à educação formal, devem acrescentar ou rever muitas de suas pautas. Isto seria válido também para sindicatos e movimentos de trabalhadores.

Por fim, assim como as várias questões acima advém de temas que ficaram impossibilitados de serem discutidos, diante da extensão e da complexidade que envolvem o estudo aqui empreendido, acrescentamos a estas o problema do conhecimento, a questão epistemológica, que ficou suprimida a algumas ideias gerais, no que apontamos a necessidade de estudos que tenham esta discussão, mas que, diante das transformações no mundo do trabalho, da variedade de formas de

trabalho, das diferenças nos setores produtivos, é necessário que estudos empíricos sejam realizados, tanto em locais de trabalho quanto em locais de formação do trabalhador, especialmente em estruturas privadas de ensino, que aparentemente são laboratórios para a formação a ser definida para toda a educação escolar.

Finalizamos com as questões e perspectivas de novos estudos, diante de algumas inquietações que nos acometeram ao fim do processo, ligadas ao objetivo mais importante da teoria social que embasou esta pesquisa, que é a necessidade de compreender a realidade para transformá-la. Para isto, precisamos explicar a produção material, suas tendências de desenvolvimento, caracterizando corretamente para que políticas sejam postas em ação, como táticas conjunturais e históricas em vistas do revolucionamento da realidade. Sem isto, podemos cair no mesmo erro apontado por Friederich Engels sobre os socialistas anteriores às descobertas perpetradas por ele e Karl Marx

Com efeito, o socialismo criticava o regime capitalista de produção existente e suas consequências, mas não conseguiu explicá-lo e, portanto, também não o poderia destruir, limitando-se apenas a repudiá-lo, simplesmente, como imoral. Era preciso, porém, entender esse regime capitalista de produção em suas conexões históricas, como um regime necessário para uma determinada época histórica, demonstrando, com isso, ao mesmo tempo, seu aspecto condicional histórico, a necessidade de sua extinção e do desmascaramento de todos os seus disfarces, uma vez que os críticos anteriores se limitavam apenas a apontar os males que o capitalismo engendrava em vez de assinalar as tendências das coisas a que obedeciam (ENGELS, [1878] 1990, p.24).

Portanto, as investigações sobre as políticas educacionais, como a que foi posta em questão nesta pesquisa, deve servir para assinalarmos tendências de desenvolvimento das mesmas, demonstrando suas condições e conexões históricas, de acordo com inevitáveis necessidades de desenvolvimento que caminham também para a própria extinção destas. Com base nestas contradições o processo de organização e luta política deve se orientar para a definição de táticas e estratégias, com o fim último da revolução social.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADVFN. **PIB Brasil**. Londres, Reino Unido. Disponível em: <https://br.advfn.com/indicadores/pib/brasil>. Acesso em: 04 de julho de 2018.

AGÊNCIA SENADO. **Novo Ensino Médio. Plenário aprova contratação pelo Ministério da Educação de empréstimo no valor de até US\$ 250 milhões com o Bird para investimentos no Projeto de Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/senado-agora/2018/04/17/novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo. Boitempo, 1999.

ARELALO, L. Reforma do Ensino Médio. O que querem os golpistas. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 11-17, jan./jun. 2017.

BODIÃO, I. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior. Notas estatísticas 2017**. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição federal de 1988**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Consulta matrícula 2018**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 95. **Diário Oficial da União**, Ed. 241, p. 2, Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Guia de implementação do novo ensino médio.** Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741 de julho de 2008.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.html>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em 01 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, nº 184-A, p. 1, Brasília - DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 3/2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/59711-parecer-ceb-2018>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF. Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. **Diário Oficial da União**, ed. 132, p. 72, Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, nº 66, p. 94, Brasília, DF, 2019.

\_\_\_\_\_. **Programa de apoio ao novo ensino médio. Documento orientador da portaria nº 648/2018.** Brasília, DF. Ministério da educação, 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei 6840/2013.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>  
Acesso em: 25 de junho de 2018.

BIRD; BRASIL. Loan agreement. Support to the Upper Secondary Education Reform Operation (**Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio**). Ministério da fazenda. Brasília, DF, 2018.

CARCANHOLO, M. Apresentação - Sobre o caráter necessário do livro III d'O Capital. **O Capital: Crítica da economia política. Livro III: O processo global da produção capitalista.** Trad. Rubens Enderle. 1. ed., São Paulo. Boitempo, p. 13-18, 2017b.

CUNHA, L. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e sociedade**, Campinas, v.38, nº139, p. 373-384, abr-jun, 2017.

ENGELS, F. **Anti-Dhuring.** Paz e terra. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Engels a Bloch. Londres, 21/22 de setembro de 1890. **Obras escolhidas.** Volume 3. São Paulo. Alfa-omega, (s/ano) p. (284-286)

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã.** São Paulo. Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista.** Org. de Osvaldo Coggiola. São Paulo. Boitempo, 2005.



FERREIRA, E. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e sociedade**, Campinas, v.38, nº139, p. 293-308, abr-jun, 2017.

FERRETTI, C.; SILVA, M. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. **Educação e sociedade**, Campinas, v.38, nº139, p. 385-404, abr-jun, 2017.

FERRETTI, C. A reforma do ensino médio: Desafios à educação profissional. **Holos**, v. 04, p. 261-271. Natal, RN, 2018a.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32(93). 2018b.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do trabalho ao emprego. **Kallaikia**, nº 2, junho de 2017. p. 88-112

\_\_\_\_\_. **O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história**. 2º edição. Rio de Janeiro. EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sociedade civil empresarial e a educação pública. Qual democracia?** São Paulo, Encontro estadual APASE, 2018.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017.

GOMES, V.; ARAÚJO, C.; MORAIS, R.; Profissionalização no ensino médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017.

GONÇALVES, S. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 131-146, jan./jun. 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1986.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 2.ed. São Paulo. Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo. Boitempo, 2011.

IASI, M. **A PEC 241 e o Estado**. 17 out. 2016. Blog da Boitempo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/17/a-pec-241-e-o-estado/>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, A. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e sociedade**, Campinas, v.38, nº139, p. 385-404, abr-jun, 2017.

LENIN, Vladimir I. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

LINO, L. A. As ameaças da reforma. Desqualificação e exclusão. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

MARSHALL, A. **Princípios de economia. Tratado introdutório**. Vol. 2. São Paulo. Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª edição. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo. Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo. Boitempo, 2017a.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política: Livro II: O processo de circulação do capital**. Trad. Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo. Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política. Livro III: O processo global da produção capitalista**. Trad. Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo. Boitempo, 2017b.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Revista Outubro, n. 4, p. 7-15, fev. 2000. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MOLL, J. Reforma para retardar. A lógica da mudança no Ensino Médio. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOTTA, V. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e sociedade**, Campinas, v.38, nº139, p. 355-372, abr-jun, 2017.

MOURA, D.; FILHO, D. A reforma do ensino médio. Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 109-130, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, C. A reforma do ensino médio como submissão aos arranjos produtivos locais: uma perspectiva a partir do IFSP de São Roque. **Colloquium Humanarium**. V. 14, nº 3, p. 44-52, jul/set 2017.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo. Boitempo, 2011.

RUBIN, I. I. **Ensayos sobre la teoría marxista del valor**. México: Cuadernos de pasado y presente, 1985.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **Jovens, trabalho e educação. A conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas, SP. Mercado Letras, p. 15-70, 2012.

SILVA, M. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, M.; SCHEIBE, L.; Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 19-31, jan/jun. 2017.

SPRICIGO, ; da SILVA, M. Da reestruturação produtiva à reestruturação do Ensino Médio: notas sobre o pensamento pedagógico da indústria catarinense. **Anais XII Anped Sul**, 2018.

STEIMBACH, A. **Escolas ocupadas no Paraná: Juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (medida provisória 746/2016)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 348. 2015.



## 7. ANEXO

LISTA DE TRABALHOS SELECIONADOS DO BALANÇO DE PRODUÇÃO  
ACADÊMICA

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>PUBLICAÇÃO</b>	<b>RESUMO</b>
1- Reforma do Ensino Médio. O que querem os golpistas.	Lisete Regina Gomes Arelaro	Revista Retratos da escola, Brasília, v.11, nº20, p.11-17, jan./jun. 2017.	Em todas as instâncias e instituições brasileiras, o Golpe perpetrado contra o povo, há pouco mais de um ano, já disse a que veio: destruir a democracia do País, através da desconstrução da Constituição de 1988. Todas as iniciativas desse governo ilegítimo afetam diretamente a educação, como ficou claro na primeira hora. Na entrevista ao Dossiê sobre a Reforma do Ensino Médio, Retratos da Escola ouviu a professora/doutora Lisete Regina Gomes Arelaro.
2- Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer.	Idevaldo da Silva Bodião	Revista Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.	O objetivo deste artigo, ao analisar a Lei no 13.415/2017, que propõe alterações na carga horária, no elenco e na distribuição dos conteúdos das disciplinas da escola de ensino médio, é identificar se, e como, ela contribui para a garantia da oferta do ensino médio, tendo em conta os interesses dos estudantes das escolas públicas. Trata-se de um ensaio que, dialogando com autores como Krawczik (2011) e Moehlecke (2012), por exemplo, tem como referência o constitucional direito à educação em sua plenitude e, como pano de fundo, o atual cenário político. As questões aqui abordadas vinculam-se às mudanças curriculares propostas e as possibilidades de suas efetivações, o que inclui o necessário financiamento. A título de elaborações finais é possível afirmar que boa parte das promessas que, em princípio, justificaram seu encaminhamento poderão não ser cumpridas, que os reais problemas das escolas públicas de ensino médio não serão resolvidos, simplesmente, pela flexibilização curricular, que a formação técnica e profissional discente, como está encaminhada, não será suficiente para diminuir as enormes desigualdades sociais e que a consolidação de projetos de escolarizações distintos, numa mesma rede pública de educação, poderá se constituir em um refinado e perverso processo seletivo, configurando um retrocesso na lenta trajetória de efetivação da educação como um direito.
3- Ensino Médio: atalho para o passado.	Luiz Antônio Cunha	Revista Educação e sociedade, Campinas, v.38, nº139, p. 373-384, abr-jun, 2017.	Este artigo analisa a reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória no 746/2016, na perspectiva das políticas anteriores, tais como as expressas na Lei no 5692/1971 e no Decreto no 2208/1997: a fusão dos ramos curriculares (pela lei) ou sua distinção (pelo decreto) tinham como função a contenção da demanda de Ensino Superior. No caso da medida provisória, essa função deriva,

			também, de uma particular crise das instituições privadas de Ensino Superior, que tem levado a uma inédita centralização empresarial e concentração do capital.
4- A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso.	Eliza Bartolozzi Ferreira	Revista Educação e sociedade, Campinas, v.38, nº139, p. 293-308, abr-jun, 2017.	O texto objetiva discutir a contrarreforma do Ensino Médio empreendida pelo atual governo (Lei no 13.415, 16 de fevereiro de 2017). Na perspectiva de viver o presente como já possuído de um sentido histórico, a compreensão do artigo sustenta que essa lei guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990. Além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do Ensino Médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas. Ao contrário, portanto, das experiências vividas durante o governo democrático-popular (2003–2015) de inclusão social e de participação dos diversos segmentos da sociedade.
5- Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: 6- Estado, currículo e disputa por hegemonia.	Celso João Ferretti e Monica Ribeiro da Silva	Revista Educação e sociedade, Campinas, v.38, nº139, p. 385-404, abr-jun, 2017.	O texto se propõe a tomar como foco de análise a Medida Provisória (MP) no 746/2016 e as proposições relativas à reforma curricular do ensino médio. Partimos do entendimento do currículo em suas dimensões restrita (matriz curricular) e ampla, como tecnologia social a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas. À luz do conceito de Estado ampliado de Gramsci, a partir do qual o tensionamento entre sociedade política e sociedade civil engendra disputas por hegemonia, desenvolvemos a análise considerando duas fontes: os argumentos trazidos nas audiências públicas que debateram a Medida Provisória até sua conversão em Projeto de Lei (PL) e, finalmente, em Lei; e as proposições em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada central para a implementação da reforma.
7- A reforma do ensino médio: Desafios à educação profissional.	Celso João Ferretti	Revista Holos, v. 04, p. 261-271. Natal, RN, 2018a.	Neste texto pretende-se realizar a análise da Lei 13.415/2017, no que respeita especificamente aos artigos e parágrafos que dizem respeito à educação profissional técnica de nível médio. Considera-se que, apesar da Lei em pauta, além da Medida Provisória que lhe deu origem, ter sido já objeto de ponderações que as abordam em vários de seus aspectos, faz-se necessária a presente análise, pois ela permite vislumbrar que concepções de educação profissional informam o documento legal e que tipo de trabalhador se pretende formar num contexto de flexibilização do trabalho e de cerceamento de direitos



			trabalhistas.
8- A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	Celso João Ferretti	Revista Estudos Avançados, 32(93). 2018b.	O artigo aborda a reforma do Ensino Médio brasileiro, promovida, em 2017, pelo Ministério da Educação do governo Temer. Nessa perspectiva são discutidos criticamente os interesses políticos e econômicos contemplados, as disputas ideológicas presentes, os objetivos oficiais apresentados, tanto quanto os não expressos e a estrutura dessa etapa da Educação Básica, conferindo-se especial atenção à flexibilização curricular e à concepção de qualidade da educação em que se baseia. São considerados também os desdobramentos da reforma para os professores, assim como as relações entre ela e as demais promovidas pelo governo Temer.
9- Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio?	Bruno Gawryszewski	Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017.	Este trabalho discute a chamada reforma do Ensino Médio na atual conjuntura histórica de execução de contrarreformas como mecanismo de adiamento ou reversão das crises capitalistas. Para atingir tal intento, o aporte teórico da análise foi a “Lei Geral da Acumulação Capitalista”, desenvolvida por Karl Marx, acerca dos fundamentos das crises do modo de produção capitalista. A análise foi contextualizada para o Brasil contemporâneo em que tem se implementado uma série de medidas estruturais sob o discurso de reinserir competitivamente a economia brasileira no cenário global. Um dos componentes para essa recomposição capitalista ser bem-sucedida é a formação da força de trabalho de nível médio. A conclusão é que os sentidos para o Ensino Médio defendidos pelas frações burguesas e seus intelectuais orgânicos apontam para a formação de um trabalhador flexível, com base em competências e dotado de subjetividade conformada à intensificação da precarização do trabalho e do desemprego estrutural.
10- Profissionalização no ensino médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora.	Valdemarin Coelho Gomes, Camila Cruz Araújo, Raquel Pereira de Moraes	Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017.	O presente artigo tem por objetivo examinar a perspectiva de profissionalização repetidamente imposta ao ensino médio brasileiro como estratégia de qualificação dirigida à classe trabalhadora, refletindo, por fim, alguns aspectos de sua manifestação na Lei nº. 13.415/2017. Realiza um estudo teórico-bibliográfico e documental, buscando, nos elementos históricos e em alguns dispositivos legais concernentes a esta etapa/modalidade da educação básica, os substratos para a análise. As leis analisadas foram as seguintes: Lei n.º 1.821/1953; Lei n.º 4.024/1961; Lei n.º 5.692/1971; Lei n.º 7.044/1982; Lei n.º 9.394/1996; Lei n.º 12.513/2011; e Lei n.º 13.415/2017. Considera a relação

			educação escolar e qualificação da classe trabalhadora tópico relevante no projeto (neo)liberal de desenvolvimento econômico nacional, estando este, a seu turno, atrelado à expansão do capitalismo no decorrer do século XX e, na contemporaneidade, à crise estrutural que atravessa o sistema do capital. Por tais fatos, conclui que o desenho historicamente instituído para o ensino médio, reeditado na Lei n.º 13.415/2017, assegura a originária condição dual da educação escolar no Brasil, além de apor à escola a função de contribuir com a resolutividade de questões econômico-sociais que se agravam a partir da referida crise.
11-Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio.	Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Revista Retratos da escola, Brasília, v. 11, nº 20, p. 131-146, jan./jun. 2017.	O artigo traz algumas problematizações acerca do “novo” ensino médio, implementado no Brasil a partir da aprovação da Lei n. 13.415, em fevereiro de 2017, em estreita correlação com interesses mercadológicos, por meio da interlocução do governo brasileiro com o empresariado e seu explícito interesse na preparação de mão de obra. Discute-se, aqui, a importância do ensino médio como última etapa da educação básica e seu papel social, político e cultural para a vida dos estudantes, questionando a postura e os encaminhamentos do atual governo.
12- Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”.	Nora Krawczyk e Celso João Ferretti	Revista Retratos da escola, Brasília, v. 11, nº 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.	O artigo analisa de forma detalhada a Lei n. 13.415 de 16/02/2017, que muda radicalmente, através de flexibilização e desregulamentação, o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados. Examinam-se os antecedentes, os interesses que subjazem às mudanças, assim como o risco à precarização e desagregação do ensino médio e o caráter regressivo às conquistas adquiridas pelos movimentos sociais ao longo das últimas décadas.
13- Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.	Acacia Zeneida Kuenzer	Revista Educação e sociedade, Campinas, v.38, nº139, p. 385-404, abr-jun, 2017.	O artigo tem como objetivo analisar a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito do regime de acumulação flexível. Essa reforma propõe-se a flexibilizar o ensino médio, pela possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional. Após fazer uma breve exposição dos pontos principais da reforma e das críticas que ela vem sofrendo, o texto a analisa sob dois pontos de vista: o ontológico e o epistemológico. Do ponto de vista

			ontológico, aponta-se que a reforma do ensino médio responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível. Analisada a base material que deu origem à reforma, do ponto de vista epistemológico o texto confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade, a partir do que trata das concepções de protagonismo do aluno e do professor.
14- As ameaças da reforma. Desqualificação e exclusão.	Lucília Augusta Lino	Revista Retratos da escola, Brasília, v. 11, nº 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.	O artigo problematiza a reforma do ensino médio imposta pela Lei 13.415/2017, que altera a LDB e determina uma configuração curricular que descaracteriza a última etapa da educação básica e reduz o direito à educação pública de qualidade. O ‘novo’ ensino médio confirma processos de exclusão educacional, dualismo e fragmentação que compromete não só a qualidade da formação da juventude, mas também a carreira e a formação dos profissionais da educação. O processo de reforma, autoritário e avesso ao diálogo com a sociedade, configura-se um retrocesso na política educacional.
15- Reforma para retardar. A lógica da mudança no Ensino Médio.	Jaqueline Moll	Revista Retratos da escola, Brasília, v. 11, nº 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.	Além de reflexões acerca dos condicionantes estruturais que conformam historicamente a educação brasileira como locus de seleção social, o texto aponta o caminho, na última década, na contramão desses condicionantes, com ações governamentais e marcos legais, tendo como referência a Emenda Constitucional no 59/2009 (obrigatoriedade do ensino médio), no alargamento dos anos de obrigatoriedade da educação básica. Há diferentes aspectos da chamada reforma reveladores da restauração conservadora em curso no cenário político, cultural, econômico, social e educacional do Brasil pós-impeachment.
16- Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).	Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto	Revista Educação e sociedade, Campinas, v.38, nº139, p. 355-372, abr-jun, 2017.	O artigo analisa o porquê da urgência da reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória no 746/2016, transformada na Lei no 13.415/2017, tendo em vista os “sujeitos dessa reforma” e o contexto de regressão da regressão teórica e política. Trata-se de uma pesquisa documental que adota a chave analítica da teoria social crítica, em especial de Gramsci e de Fernandes, inserida nos debates sobre trabalho-educação. Indicamos elementos para constatar que essa “reforma” expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente. Em seguida, buscamos evidenciar a estreita relação entre a Proposta de Emenda Constitucional no 55, o Projeto de Lei no 867/2015 e a Medida Provisória no 746/2016 como um tríplice retrocesso na educação básica. Constatamos que tal “urgência” tem

			como pano de fundo a administração da “questão social”, negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana.
17- A reforma do ensino médio. Regressão de direitos sociais.	Dante Henrique Moura e Domingos Leite Lima Filho	Revista Retratos da escola, Brasília, v. 11, nº 20, p. 109-130, jan./jun. 2017.	No artigo, analisamos as relações entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) face à reforma tratada na Lei 13.415/2017. Concluímos que a Lei integra uma racionalidade voltada a reconfigurar o Estado brasileiro em direção a uma nova fase de regressão social. Sobre a EPTNM, concluímos que a reforma sinaliza para o fortalecimento da dualidade educacional e de uma orientação mercadológica; precarização da docência.
18- A reforma do ensino médio como submissão aos arranjos produtivos locais: uma perspectiva a partir do IFSP de São Roque.	Caíque Diogo de Oliveira	Revista Colloquium Humanarium. V. 14, nº 3, p. 44-52, jul/set 2017.	Atualmente, com a reforma do Ensino Médio, verificamos mais uma vez o interesse do Estado na descentralização das responsabilidades do ensino e da educação escolar aumentando a autonomia da esfera local. Portanto, este trabalho pretende verificar as relações que envolvem a economia local no município de São Roque no Estado de São Paulo e a constituição dos cursos de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia campus São Roque no sentido de compreender como a educação para o trabalho se articula com os agentes econômicos locais. Para realizar a investigação o estudo assumiu um caráter exploratório com o uso da análise documental. Os resultados apontaram para a ocorrência de um arranjo produtivo local com ênfase na produção de vitivinicultura e uma articulação entre as opções de formação em cursos de nível médio Integrado e as premissas de fortalecimento da aglomeração produtiva regional.
19- Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil.	Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe	Revista Retratos da escola, Brasília, v. 11, nº 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.	Neste texto mostramos que o conjunto de argumentos utilizado pelos propositores e defensores da atual reforma do ensino médio compõe uma linha de alegações reiterada nos últimos 20 anos, conforme evidencia a análise dos documentos normativos, baseados na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho e/ou em necessidades definidas pelo setor empresarial. Esses argumentos aproximam a última etapa da educação básica à visão mercantil da escola pública e contrariam seu caráter público, inclusivo e universal.

<p>20- Da reestruturação produtiva à reestruturação do Ensino Médio: notas sobre o pensamento pedagógico da indústria catarinense.</p>	<p>Fabricio Spricigo e Mariléia Maria da Silva</p>	<p>Anais XII Anped Sul, 2018.</p>	<p>O estudo pretende identificar o pensamento pedagógico da indústria catarinense, confrontando-o com a recente literatura crítica produzida sobre a Reforma do Ensino Médio. Para tanto, transcrevemos e analisamos uma das ações da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) direcionada a gestores municipais de educação. Com aporte no método histórico-dialético, as análises explicitam que a pedagogia industrial catarinense para a formação do trabalhador do século XXI tem estreita relação com os princípios orientadores da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal n. 13.415/2017). Apreendemos, assim, o duplo movimento de reestruturação em curso, no qual a reestruturação do Ensino Médio insere-se no modelo de reestruturação produtiva, cujo vórtice está nas novas formas de expropriação do capital.</p>
<p>Escolas ocupadas no Paraná: Juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (medida provisória 746/2016).</p>	<p>Allan Andrei Steimbach</p>	<p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 348. 2015.</p>	<p>A tese apresentada construiu-se ao longo de curso de Doutorado em Educação e intitula-se “Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)”. O movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorrido no ano de 2016 se inseriu num contexto de transformação política que se fez aparente por epifenômenos tais como: crise econômica evidenciada pela queda nas taxas de crescimento do PIB e de arrecadação de tributos, pelo aumento da inflação e dos números de desempregados, etc.; grandes manifestações de protesto ocorridas, sobretudo, em 2013, 2015 e 2016; a mais acirrada eleição presidencial do período de redemocratização em 2014; e o processo de impeachment de Dilma Rousseff reeleita em 2014. Tirados da dispersão, esses fatos confluem para a reorganização da hegemonia política brasileira que, desrespeitando a democracia, reviu a frente policlassista instaurada sob os anos do lulismo (2003-2016), expurgando dela a presença das classes trabalhadoras a fim de garantir a prevalência do uso do fundo público aos interesses das frações de classe burguesas hegemônicas e em detrimento dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988. Para tanto, após a tomada plena do poder pela nova hegemonia que, politicamente, representava-se pela liderança do então vice e agora presidente Michel Temer, puseram-se em andamento políticas com vistas a garantir aquele objetivo: proposta de emenda constitucional que limitava os gastos públicos por 20 anos; reforma trabalhista; reforma previdenciária; reforma do Ensino Médio, etc. Foi contra este contexto, seus artífices, mas,</p>

			<p>principalmente, contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC do teto dos gastos públicos que os jovens se insurgiram e ocuparam suas escolas. Sem perder de vista este contexto, a análise buscou compreender, mediante apreciação do discurso dos sujeitos que ocuparam as escolas, o que eles queriam e pensavam em relação à reforma do Ensino Médio empreendida pela Medida Provisória 746/2016. Para tanto, a investigação realizou pesquisa de campo na qual foram entrevistados sujeitos que ocuparam escolas estaduais paranaenses em 2016. As entrevistas ocorreram a partir da organização de quatro grupos focais. Também foram aplicados questionários socioeconômicos aos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados foram coligidos em categorias que tiveram a intenção de estabelecer os padrões discursivos. A partir da formulação desses padrões, transcorreu-se a análise a partir das categorias teóricas “juventudes”, “direito à educação” e “Estado”. Desta análise, constatou-se que foi um movimento de juventudes que resistiu à reorganização da hegemonia estatal e ao contexto de supressão de direitos instituído por ela, desejando, antes de mais nada, ter espaço na política e querendo ser ouvidos para que pudessem expor, especificamente no que concerne à reforma do Ensino Médio, sua realidade concreta, trazendo os problemas dela para o centro do debate. Para tanto, lançaram mão de organização horizontal, contrapondo-se ao formato tradicional de atuação de outras forças contra-hegemônicas e tiveram que resistir à repressão estatal. Ao fazerem isso, resistiram no movimento da política para tentar construir resistência posicional dentro do Estado, atuando como educadores dos jovens, tentando formar uma nova consciência contra-hegemônica.</p>
--	--	--	---