



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**WILLIANS DE MATOS RODRIGUES**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) COMO POLÍTICA**  
**NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

**FORTALEZA**

**2021**

WILLIANS DE MATOS RODRIGUES

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) COMO POLÍTICA  
NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Sociologia (Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R617r Rodrigues, Willians de Matos.  
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) COMO POLÍTICA NEOLIBERAL  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA. / Willians de Matos Rodrigues. – 2024.  
139 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,  
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva .

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Ensino de Sociologia . 3. Neoliberalismo. I. Título.

CDD 301

---

WILLIANS DE MATOS RODRIGUES

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) COMO POLÍTICA  
NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Sociologia (Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Aprovada em 25/02/ 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Celina Amália Ramalho Galvão Lima  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Igor Monteiro Silva  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

*À Cecília, por dias melhores.*

## **AGRADECIMENTOS**

À meus familiares, pelo suporte incondicional e imensurável. À meu pai, Jaime, e minha mãe, Regina, pelo amor incondicional e por solidificarem o percurso que me permitiu enveredar pelo caminho educacional. À minhas irmãs, Verônica e Kelen, por todo o apoio, ainda que muitas vezes não consciente, e à Cecília, minha filha, pela motivação mais que essencial. Todo amor que nos comunica é minha maior motivação.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) pelas importantes lições e pelo amparo à tantas inquietações despertadas ao longo do curso. Aos colegas de turma pelos debates sempre enriquecedores. À todos os professores que, desde a educação básica, contribuíram com minha formação. Às comunidades das escolas em que lecionei. Aos colegas do chão de escola, professores e trabalhadores da educação. Aos estudantes, cujas inquietações contribuíram profundamente para minhas reflexões sobre o sentido da educação.

Aos imprescindíveis lutadores da luta anticapitalista. Aos que se empenham para a construção de uma educação contrahegemônica, crítica, emancipadora, libertária e/ou libertadora e principalmente aos que se empenharam por esse projeto no contexto de resistência à implementação da Reforma do Ensino Médio, sobretudo aos estudantes que protagonizaram a onda de ocupações de escolas que se constituiu como um sopro de esperança nesse contexto.

Ao Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva, meu orientador, brilhante intelectual e figura humana ímpar, pelo apoio e confiança.

À Paulo, pela cumplicidade e companheirismo, à quem sem a presença esse trabalho não se concretizaria.

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!*

*(Eduardo Galeano – O livro dos Abraços)*

*Perdi as palavras (...). Pelo menos todas as palavras necessárias, as mais precisas. Mas isso não importa; eu caminharei por esses mundos e anunciarei a boa nova, uma vez que vi com os meus próprios olhos, ainda que não possa exprimir o que vi.*

*(Fiódor Dostoievski – O sonho de um homem ridículo)*

## RESUMO

Este trabalho se destina principalmente a problematizar a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) enquanto política educacional. Trata-se de um esforço para compreender alguns dos processos sociais que permearam a elaboração dessa reforma enquanto política pública, situando a atuação de diferentes agentes em torno da questão educacional no contexto de sua formulação. A hipótese trabalhada neste estudo é a de que a Reforma do Ensino Médio expressa uma concepção de Educação, de Estado e de Sociedade de cunho neoliberal e que, enquanto política pública educacional, possui implicações concretas para o ensino de sociologia. Busca, portanto, examinar os fundamentos do Neoliberalismo enquanto proposta política para a educação. Nutre-se de uma perspectiva que problematiza o neoliberalismo como um sistema normativo que produz certos tipos de relações sociais e maneiras de viver, incidindo sobre o modo como somos levados a nos comportar uns com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo, através de um conjunto de discursos, práticas e dispositivos, define normas para a vida em sociedade determinando um modo de governo dos homens cujo princípio fundamental é o da concorrência. Nele somos alçados à concorrência econômica uns com os outros e a nos conceber e nos comportar como uma empresa (Dardot, Laval, 2016). O Neoliberalismo produz, portanto, subjetividades. Entretanto, buscamos demonstrar como os mecanismos neoliberais de produção de subjetividades não estão dissociados dos processos operacionalizados no interior do sistema produtivo, no qual a *reestruturação produtiva* constitui a base objetiva sob a qual o neoliberalismo se desenvolve (Antunes, 2017, Bernardo, 2009, Fonseca, Bruno, 2015, Tragtenberg, 1995). As fontes de pesquisa se compuseram à partir de documentos primários conjugados a análise bibliográfica de textos especializados de natureza sociológica e considerados relevantes para a reflexão da temática, resultando numa avaliação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) fundamentada na articulação das referidas fontes à prática de trabalho docente.

**Palavras-chave:** reforma do ensino médio; ensino de sociologia; neoliberalismo.

## **ABSTRACT**

This work is primarily aimed at examining the High School Reform (Law 13.415/2017) as an educational policy. It is an effort to understand some of the social processes that influenced the development of this reform as a public policy, considering the roles of different agents involved in educational issues during its formulation. The hypothesis in this study is that the High School Reform reflects a neoliberal conception of Education, State, and Society, and, as an educational public policy, it has concrete implications for the teaching of sociology. Therefore, it seeks to examine the foundations of Neoliberalism as a political proposal for education. It adopts a perspective that critiques neoliberalism as a normative system that produces certain types of social relations and ways of life, influencing how we are led to behave toward each other and toward ourselves. Neoliberalism, through a set of discourses, practices, and mechanisms, defines norms for social life, establishing a form of governance over people whose fundamental principle is competition. Within this framework, we are positioned in economic competition with each other and led to perceive and behave as a company (Dardot, Laval, 2016). Neoliberalism, therefore, produces subjectivities. However, we seek to demonstrate how neoliberal mechanisms of subjectivity production are not detached from processes within the productive system, where productive restructuring constitutes the objective basis upon which neoliberalism develops (Antunes, 2017, Bernardo, 2009, Fonseca, Bruno, 2015, Tragtenberg, 1995). The research sources comprised primary documents along with a bibliographic analysis of specialized sociological texts deemed relevant to this topic, resulting in an evaluation of the High School Reform (Law 13.415/2017) grounded in the articulation of these sources with teaching practice.

**KEYWORDS:** high school reform; sociology teaching; neoliberalism.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>2 ESCOLA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b> .....	27
2.1 A iniciativa de historização: o presente também é história .....	30
2.2 História e trabalho: a história como produto da ação humana .....	31
2.3 Sociedade capitalista, alienação e mais-valia .....	35
2.4 Mais-valia, exploração e capacidade de ação: o trabalho como prática material e social e a ação como <i>praxis</i> .....	41
2.5 A escola como condição geral de produção .....	44
2.6 A qualificação da força de trabalho no Taylorismo/Fordismo .....	52
2.7 A reestruturação produtiva e as novas demandas de qualificação.....	56
<b>3 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO</b> .....	62
3.1 Reestruturação Produtiva, Poder empresarial e Estado Amplo .....	63
3.2 Neoliberalismo: uma breve caracterização.....	68
3.3 Neoliberalismo, Educação e Reestruturação Produtiva.....	69
<b>4 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMAS NEOLIBERAIS</b> .....	73
4.1 Reformas estruturais nos anos de 1990: gerencialismo, corresponsabilidade e descentralização .....	78
4.2 Reformas estruturais nos anos 2000: o contexto político-econômico brasileiro e a manutenção de medidas neoliberais. ....	81
4.3 Neo-Desenvolvimentismo, Conflitos de Classe e o Golpe Jurídico Parlamentar de 2016 .....	86
<b>5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	91
5.1 Exposição de Motivos: fundamentos apresentados para a instauração da Reforma .....	93
5.2 A Reforma do Ensino Médio: anotações à partir do texto da lei.....	96
5.3 A concepção de Estado, Educação e Sociedade dos reformadores empresariais da educação .....	108
5.4 Um conjunto de processos sem contestações? Das lutas e resistências contra a Reforma do Ensino Médio .....	118
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133

## APRESENTAÇÃO

### O ensino de sociologia sob fogo cruzado

Faz mais de 100 anos que a sociologia é colocada como um campo de estudos necessário aos programas de ensino do país. Apesar de existir na Europa desde a primeira metade do século XIX - impulsionada pelo advento da sociedade capitalista moderna, com os acontecimentos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa - a sociologia só foi reconhecida no Brasil como disciplina científica, nas décadas que antecederam a virada para o século XX.

Os primeiros esforços e propostas para que a disciplina integrasse os currículos de educação básica no país remetem a este período<sup>1</sup>. Desde então, ao longo de todo esse século, intermitência, permanência e ausência marcaram a trajetória deste campo de investigação como componente curricular na educação básica brasileira.

Recentemente, no entanto, a manutenção da sociologia nos currículos escolares alcançou certa estabilidade com a promulgação da Lei nº 11.684, no ano de 2008, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina nas redes de ensino do país. Nesse contexto, nos mais de dez anos em que a sociologia vem sendo estudada e ensinada nas escolas tem crescido a quantidade de pesquisas que, numa perspectiva sociológica, problematizam a relação entre escola e sociedade e a importância da disciplina como instrumento de reflexão dos problemas que caracterizam nossa realidade social.

Mesmo com a evidente pertinência dessas reflexões, as contradições sociais e os conflitos políticos presentes em nossa sociedade têm gerado um conjunto

---

<sup>1</sup> As primeiras propostas para que a sociologia fosse inserida em currículos escolares estiveram relacionadas à difusão do positivismo no Brasil. Em 1882, ainda durante o Império, Rui Barbosa apresentou um projeto de reestruturação do ensino no qual constava a proposta de inclusão da Sociologia nos currículos da educação secundária. Sua proposta passava pela inclusão de "Elementos de Sociologia" no ensino normal secundário, precedida pelas disciplinas "Noções de Economia Política" e "Noções da Vida Social" no primário. Entretanto, o projeto restringia-se ao Município da Côrte, sede administrativa do governo (Rio de Janeiro). Outra proposta realizada para a inserção da sociologia como componente curricular nos currículos de educação básica nesse contexto ocorreu após a Proclamação da República, com a reforma educacional implementada por Benjamin Constant, no ano de 1891, que resultou na inserção formal da disciplina de "Sociologia e Moral" nos currículos escolares da educação primária. Contudo, em termos práticos essa inserção não se efetivou pois a reforma não foi levada adiante e, 10 anos mais tarde, com a reforma Epiácio Pessoa, a disciplina deixa de compor os currículos oficiais sem que sequer fosse implementada. (Brasil 1883,1890)

de processos que demonstram a existência de distintos projetos para a educação, os quais tem pautado a permanência ou não da disciplina nos currículos escolares e balizado práticas de ensino, corroborando interesses de diferentes agentes e grupos sociais em torno da questão educacional.

Em consequência dessas disputas, as experiências educativas escolares no campo da sociologia vêm sofrendo implicações ainda pouco estudadas, cujas decorrências se aprofundam na medida em que se acirram os embates e se polarizam os campos ideológicos pelos quais perpassam as propostas educacionais.

É inegável que a escola é um dos lugares para onde convergem as mais amplas contradições do mundo contemporâneo e, nesse sentido, “não podemos nos furtar de afirmar que a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política” (Moraes, 2013 p.56) <sup>2</sup>.

Para compreendermos a questão educacional é necessário, portanto, refletir sobre os conflitos políticos instaurados em nossa sociedade. Dimensionar a relação existente entre os conflitos políticos que atravessam a realidade social brasileira e o modo como tem transcorrido o ensino de sociologia nas escolas do país tem se constituído um desafio em termos de reflexão sociológica.

Essa pesquisa insere-se nessa problemática. Assume que enfrentá-la em termos adequados requer compreender que o sistema educacional não constitui uma linha isolada no interior da sociedade que o instituiu e o mantém e que, conseqüentemente, as questões escolares se articulam às relações sociais vigentes tanto no interior das escolas quanto em seu exterior.

Reconhecer que as práticas escolares estão inseridas em contextos mais amplos - e que, por isso, são historicamente condicionadas - nos permite compreender que nem estudantes e nem professores, tampouco os membros das comunidades escolares de modo geral (familiares, trabalhadores ou gestores da educação), têm ficado à margem da rica e tensa dinâmica social que dá sentido às ações e representações que se estabelecem nas instituições escolares e que, sendo assim, o ensino de sociologia também não está isento destes condicionamentos.

A sociedade brasileira vivenciou profundas mudanças em sua composição

---

<sup>2</sup> Para essa discussão sobre o político como fundamento do social, remeto ao texto de Lucia Bruno (2009) intitulado: “Poder político e sociedade: qual o sujeito, qual o objeto?”. Para a autora, ao mesmo tempo em que não há sociedade sem poder político, o político é o fundamento da vida em comum e nos constitui enquanto seres da cultura.

política nos últimos anos e a complexidade dessas transformações tem reverberado sobre a educação de forma contundente. Desde a recente guinada à direita ocorrida no plano político institucional do país uma série de mudanças estão em processo de desenvolvimento na educação básica. Essas mudanças relacionam-se diretamente à reconfiguração das coalizões políticas que haviam se consolidado nas últimas décadas e tem evidenciado consideráveis alterações nas diretrizes de desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Entender as oscilações, as possíveis rupturas e/ou continuidades nessas diretrizes contribui para dimensionar o significado das mudanças em curso no plano educacional.

Se na arena política o debate público tem sido cada vez mais pautado por demandas autoritárias e conservadoras e uma série de outsiders tem ganhado espaço institucional, ao mesmo tempo em que é crescente o avanço de uma nova direita à qual muitos se mostram vinculados, no âmbito das questões sociais a piora nas condições de vida da população que demanda educação pública tem se constituído uma realidade imediata que vem se refletindo de maneira substantiva no interior das escolas.

Esse cenário social de deteriorização das condições de vida da população é frequentemente associado à uma série de situações: à estagnação econômica, às transformações no mundo do trabalho, ao aumento do desemprego, à ausência da garantia efetiva de direitos e à crescente flexibilização dos direitos instituídos, às mudanças nas políticas públicas de amparo social aos mais necessitados, aos índices crescentes de violência, ao fortalecimento do autoritarismo, ao recrudescimento das mazelas sociais, ao aprofundamento da desigualdade, entre outros fatores. Embora não sejam problemas novos na realidade social brasileira, é notável o agravamento dessa situação nos últimos anos.

Concomitantemente, as táticas institucionais expressas nas políticas públicas que deveriam representar um enfrentamento a esses problemas sociais têm se alterado substancialmente a ponto de alguns setores da sociedade alertarem aos imensos retrocessos em curso, quando não, para a completa destruição de uma série de políticas públicas. As políticas educacionais tem seguido a mesma tônica.

Desde que se reestabeleceu como campo de ensino, pesquisa e produção de conhecimento nas escolas, tornando-se componente curricular obrigatório na educação básica, em 2008, a sociologia esteve sob o impacto de diversas ações gestadas em diferentes esferas de governo.

Embora muitas dessas ações tenham gerado legítimos protestos por parte de educadoras e educadores, outras representaram avanços importantes contribuindo ao fortalecimento da sociologia como disciplina escolar. Podemos citar, à exemplo, a formulação de propostas curriculares da disciplina de sociologia por parte das Secretarias Estaduais de Educação; a abertura de concursos públicos para docentes do componente curricular na educação básica; a elaboração via PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) de materiais didáticos para o ensino de sociologia; a criação, com a participação expressiva de professores do campo, de núcleos de estudo em diversas secretarias estaduais para a construção de ações específicas voltadas aos setores vulnerabilizados historicamente que compõe as comunidades escolares e se fazem presentes nas escolas; as políticas de aproximação entre escola e universidade, expressas em programas de estágio como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID ou mesmo o incentivo dessa relação promovido pelas universidades via extensão universitária; o fomento de pesquisas no campo do Ensino de Sociologia; com a criação de programas de mestrado mais direcionados a realidade educacional, à exemplo do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; a criação de cursos públicos de Licenciatura em Ciências Sociais, entre outras medidas.

Recentemente, contudo, articuladas às transformações sociais dos últimos anos, uma série de novos projetos formulados para a educação básica tem suscitado discussões e gerado prognósticos de impactos bastante desalentadores, enfrentando rejeições e críticas significativas das comunidades escolares.

Entre esses é possível destacar a promulgação da Lei 13.415 de 2017, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio e que atualmente encontra-se em processo de implementação via Secretarias Estaduais de Educação; a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que normatizou e estabeleceu, em termos de habilidades e competências, as diretrizes curriculares a serem ensinadas nas escolas; a Emenda Constitucional nº.95, que instituiu um novo regime fiscal no país através do congelamento dos investimentos em educação, saúde e seguridade social por vinte anos; a militarização crescente da educação através de uma implementação cada vez maior de escolas “cívico” militares e, ainda, as propostas desenvolvidas principalmente no âmbito de secretarias estaduais de educação específicas, derivadas do Projeto Escola Sem Partido ou da tentativa de entrega das gestões escolares a esfera privada, via Organizações Sociais (OSs).

Além disso, esses projetos estão relacionados à medidas propostas em outros níveis de ensino como, por exemplo, no caso das Universidades Federais, ao Projeto Future-se que abre espaço a atuação da iniciativa privada para financiar pesquisa, ensino e extensão. E são agravados por medidas que extravasam especificamente o campo educacional, como a Lei da Terceirização (Lei Nº 13.429 de março de 2017) que permitiu a terceirização irrestrita das atividades, inclusive na atividade fim, e a chamada Reforma Trabalhista (Lei 13.467 de junho de 2017) que, entre outras medidas, implementou a sobreposição do acordado sobre o legislado nos acordos coletivos e autorizou o trabalho intermitente, significando uma maior precarização das relações de trabalho.

Em conjunto, essas ações tem operado mudanças significativas nas relações sociais resultando numa profunda (contra)reforma na educação. Freitas (2018) tem chamado a atenção ao caráter dessas transformações. Para ele, o que está em curso na educação brasileira é um verdadeiro movimento de *Reforma Empresarial da Educação*.

Em sua compreensão não se tratam apenas de medidas pontuais e isoladas, mas de uma articulação de propostas e ações movidas por agentes sociais que possuem interesses confluentes, direcionados ao alinhamento da educação com princípios compatíveis à lógica empresarial.

É fato que uma série de ações foram desenvolvidas nas últimas décadas no sentido da empresarialização da educação e, não raras vezes, sem serem devidamente ponderadas pelos setores que executam diretamente as políticas educacionais. Certamente, não por displicência, mas por uma lógica de socialização que alheia os sujeitos dos processos de mediação, reflexão e decisão sobre as políticas públicas que lhes dizem respeito diretamente. Muitas foram implementadas sem sequer serem avaliadas por esses setores.

Nos últimos anos porém, com a ascensão da nova direita, a perspectiva de empresarialização da educação pública tem adquirido novos fôlegos no país ao mesmo tempo em que tem se reconfigurado direcionando-se cada vez mais à educação básica, que vem sendo colocada por esses setores como um novo e promissor segmento de mercado.

A nova direita tem aberto caminhos políticos para o avanço da perspectiva empresarial na educação básica. Todavia, como alerta-nos Freitas (2018): “nova direita, velhas ideias”. As “velhas idéias” à que se refere dimensionam o ideário do

liberalismo econômico.

Desde as décadas de 1970 e 1980, a dinâmica das economias capitalistas tem permitido emergir uma série de medidas responsáveis por um profundo processo de reestruturação do sistema produtivo. O caráter dessas medidas evidencia uma lógica de relações sociais que vem sendo caracterizada como *neoliberal*. O Neoliberalismo aprofunda e reelabora a perspectiva liberal do “livre mercado”, estendendo a lógica de empresa à diversos aspectos da existência social.

Em termos práticos, o neoliberalismo nos remete à um conjunto de medidas econômicas, políticas e sociais aplicadas, com relativas particularidades, por governos vinculados tanto a tradição explicitamente liberal quanto aos da social-democracia. Essas medidas passam pela realização de reformas em diversos âmbitos, sejam econômicas, políticas ou fiscais: pautam a abertura das economias nacionais ao comércio mundial, a realização de privatizações, um maior controle dos gastos e orçamentos do Estado, a desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, entre outras. Trata-se de colocar amplos aspectos da vida em sociedade à mercê das relações de mercado, sob a lógica da concorrência.

Foi desta maneira que, desde esse período, à partir de alguns epicentros do capitalismo, o neoliberalismo foi se expandindo até adquirir caráter sistêmico, desenvolvendo-se tanto em novas escalas geográficas como, também, para outros domínios da existência humana. Assim, o neoliberalismo passou a se constituir como métrica de normatização de uma série de aspectos da vida em sociedade.

Segundo Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo adquiriu dimensões tão profundas como lógica normativa que “ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e todas esferas da vida”. O neoliberalismo “transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades”. (Dardot, Laval, 2016, p.7).

Mudanças dessa magnitude não acontecem por acaso. São consideráveis as transformações práticas que permitiram o neoliberalismo emergir como discurso hegemônico e lógica de normatização da vida à partir das décadas de 1970 e 1980. Essa nova guinada na sociedade capitalista reflete processos operacionalizados fundamentalmente no interior do sistema produtivo e difundidos depois ao tecido social.

Como observa Ricardo Antunes (1999, p.58), é necessário considerar que o processo de reestruturação produtiva constitui a “base material do projeto ideológico

neoliberal”, a estrutura sobre a qual se erige seu ideário e pragmática. Nesse sentido, é necessário compreender que a educação neoliberal, para ser problematizada sociologicamente de forma objetiva, deve ser considerada historicamente em sua relação com as relações sociais de produção<sup>3</sup>. (Antunes, 1999, 2017; Bernardo, 1998, 2009 ; Motta, 1986; Tragtenberg, 2004, 2009).

Por conseguinte, salientar os processos de empresarialização existentes nas políticas educacionais não significa considerá-los como advindos de uma mercantilização sorrateira. O neoliberalismo tem se evidenciado como racionalidade e normatividade política. Não se trata de dizer que as pessoas são mais racionais quanto mais neoliberais elas sejam, ao contrário, trata-se de perceber que o neoliberalismo é um tipo de racionalidade empregada nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é dirigida através de uma administração racional de Estado. Nesse sentido, o neoliberalismo deve ser problematizado como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT, LAVAL, 2016, p.17). Mas, não devemos supor que essa racionalidade é que planeja o capitalismo, ao contrário, é o capitalismo que operacionaliza essa racionalidade.

Apesar dos estudos sobre os impactos da reestruturação produtiva nas instituições de ensino e sobre os desdobramentos do neoliberalismo na educação já possuírem uma trajetória consolidada (Antunes, 2017; Fonseca, Bruno, 1995; Santos, 1992, 2004; Gadelha, 2009; Laval, 2004) e de serem crescentes as pesquisas acadêmicas no campo da sociologia da educação, a ascensão da nova direita experienciada pela sociedade brasileira nos últimos anos representa um novo momento para o neoliberalismo no país. No entanto, as pesquisas realizadas sobre este contexto histórico de maneira mais específica mostram-se ainda caminhando à passos curtos, principalmente as direcionadas à compreensão dos impactos das políticas neoliberais no campo do ensino de sociologia, sobretudo da sociologia escolar. Assim, tem se mostrado cada vez mais necessário e oportuno problematizar a relação entre as mudanças políticas instituídas no país e as políticas educacionais<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Consideramos fundamental para compreender essas transformações a análise dos processos produtivos. A perspectiva aberta por Marx, e trabalhada por diversos autores materialistas, nos evidencia que o modo como a humanidade produz seus meios de vida e as relações materiais que os homens estabelecem ao produzirem sua sobrevivência constituem a base de todas as suas relações.

<sup>4</sup> Quando se considera os estudos relacionados a educação, nota-se que muitos são desenvolvidos sobretudo no campo da pedagogia, principalmente os que se referem a sua esfera especializada, ou

Em muitos sentidos essa breve contextualização e os estudos pontuados até então permitem situar a presente pesquisa. Em síntese, o esforço aqui presente direciona-se à avaliação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) como política educacional. O que se pretende é dimensionar alguns dos processos históricos e sociais que envolveram a formulação dessa política. A Reforma do Ensino Médio tem se evidenciado como uma das principais medidas tomadas pelo Estado brasileiro, até então, no sentido da empresarialização da educação básica. Trata-se da principal mudança instituída na educação básica do país desde a recente ascensão da nova direita.

Implementada em 2016 durante o governo interino de Michel Temer (2016-2018), via Medida Provisória (MP 746/2016), e adquirindo formato de lei em fevereiro de 2017 (Lei 13.415/2017), a chamada Reforma do Ensino Médio instituiu alterações profundas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/1996) pretendendo reconfigurar o modo como se desenvolve o Ensino Médio na educação brasileira.

Entre as alterações, à serem implementadas até o ano de 2022, a lei condicionou explicitamente em seu texto a reestruturação do Ensino Médio à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a estipular, em termos de habilidades e competências, os conteúdos curriculares a serem oferecidos em 60% da carga horária deste nível de ensino. Os outros 40% foram flexibilizados e correspondem a oferta de conteúdos em diferentes arranjos curriculares, “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, à partir de 5 possíveis itinerários formativos: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas e 5) formação técnica e profissional (Brasil 2017).

---

seja, à educação escolar. A pedagogia possui pesquisas sólidas sobre a questão educacional, sobre as relações de ensino aprendizagem, a didática, a educação capitalista, a escola, entre outras temáticas. Em muitas delas é comum um tipo de aproximação - que possui uma trajetória já extensa na literatura educacional - entre as reflexões pedagógicas e referenciais sociológicos. Muitos referenciais clássicos são partilhados por ambos os campos de conhecimento, particularmente, os que possuem uma perspectiva crítica às relações sociais capitalistas. Por outro lado, salvo importantes exceções, a sociologia no Brasil marginalizou por muito tempo a educação escolar como objeto de estudos. No entanto, principalmente à partir dos anos 2000, vem sendo possível notar um crescimento dos estudos sociológicos sobre a questão educacional no país. A inserção da sociologia como componente curricular na educação básica contribuiu ao desenvolvimento deste tipo de pesquisa. É de extrema importância esse desenvolvimento. Contudo, cabe salientar que consideramos fundamental que os educadores, professoras e professores de sociologia, reflitam suas práticas de trabalho como práticas pedagógicas e que, portanto, esta pesquisa também se nutre de referenciais deste campo de conhecimento.

Ao se instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma condicionante da Reforma do Ensino Médio essas políticas acabaram se atrelando numa relação direta, tornando-se necessário considerar a relação entre elas. Contudo, apesar da relação direta, seus processos de elaboração possuem caminhos distintos. O esforço aqui presente é o de resgatar elementos para que possamos compreender, especificamente, os processos que envolveram a formulação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), avaliando-a sobretudo quanto a seus impactos no Ensino de Sociologia. Ou seja, este estudo limita-se a discussão sobre a Reforma do Ensino Médio. Pensamos possuir elementos para afirmar o que foi levantado em nossa hipótese de trabalho e cujo o quadro das análises esboçado nesta apresentação - que pretendemos desenvolver ao longo dessa dissertação - parece corroborar: trata-se de uma política de caráter neoliberal. Eis o “fio da meada” donde pretende-se partir para as reflexões que perfilam a presente dissertação.

De fato, são ainda bastante nebulosos os meandros e os desdobramentos dessa política. O que propõe efetivamente? O que já tem sido realizado para sua implementação? Quais as possibilidades práticas de sua realização? Qual o lugar reservado ao ensino de sociologia nessa nova política? Como foi elaborada? Trata-se de uma política democrática? Enfrentou oposições? Como se relaciona com as políticas que já se encontravam em curso na educação básica brasileira? Quais princípios nortearam a sua elaboração? Quais afinidades políticas e ideológicas possui? Quais concepções de educação, sociedade e Estado expressa?

Questões dessa natureza estimularam o desenvolvimento dessa pesquisa, e outras vieram à tona no percurso de sua realização. De fato, não é a intenção fornecer respostas explícitas à todas elas mas, sim, levantar elementos que nos permitam refletir com um pouco mais de cuidado sobre esses questionamentos.

Sabe-se que, para efeito de análise sociológica, o lugar e o momento de onde se observa um fenômeno social são fatores determinantes nos rumos de uma pesquisa. Holloway (2003) ao problematizar a prática da pesquisa científica buscou demonstrar que no capitalismo, por extensão da alienação presente no fluxo social do fazer, tendemos a tomar o cientista como alguém descolado da coletividade e a supor que essa distância do pesquisador em relação a realidade é um quesito necessário para construção de uma ciência objetiva. Segundo ele,

na ideia de ciência que supõe que a sociedade capitalista é permanente, esse distanciamento do indivíduo em relação à

comunidade é considerado uma virtude. Quanto mais distante o cientista estiver da comunidade que está estudando, tanto melhor. O cientista ideal seria um observador localizado na Lua, de onde seria capaz de analisar a sociedade com verdadeira objetividade. (Holloway, 2003, p.96).

Tal como na tônica fetichista existente na produção do valor na sociedade capitalista - que alheia os sujeitos de suas próprias potências, do processo e do resultado de seu trabalho - a pesquisa e a própria ciência são apresentadas sob a lógica do capitalismo não como atividades exercitadas como fazeres sociais perpetrados por sujeitos históricos mas, sim, como uma contemplação de um objeto externo. E não apenas a atividade de pesquisa, mas as relações sociais são apresentadas como algo distante do pesquisador. “A coletividade e a sociedade se convertem em um objeto separado do sujeito pela maior distância possível” (Holloway, 2003, p.96).

À contrapelo desta compreensão, é importante salientar que o olhar presente nessa pesquisa não é o de quem observa o mundo desde a lua. O olhar aqui existente é o de alguém “no centro das engrenagens”. O olhar de um professor de sociologia no Ensino Médio, um educador, trabalhador da educação básica, buscando sistematizar algumas reflexões sobre a temática educacional afim de exercitar uma compreensão mais elaborada sobre questões que envolvem diretamente suas práticas de ensino, ou seja, sobre as políticas educacionais que executa.

É fato que a realidade educacional tende a renegar as experiências, a identidade profissional, a autoria, os saberes e a criatividade docente (Arroyo, 2011). O olhar aqui expresso, ao contrário, afirma as relações que se estabelecem no espaço escolar como potencialmente produtoras de conhecimento. Este trabalho é um exercício desse tipo de afirmação. Reconhece o professor como sujeito capaz de refletir e de produzir conhecimentos sobre as políticas públicas que executa. Trata-se de admitir a autoria docente na produção de conhecimento e afirmar o conhecimento como ato político. É deste ponto que se dimensiona o olhar aqui presente. Trata-se de um olhar que “no centro das engrenagens”, “inventa contra a mola que resiste”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As expressões entre aspas fazem referência à canção intitulada “Primavera nos Dentes” do grupo de rock brasileiro “Secos e Molhados”, que através de linguagem poético/artística expressam os esforços contra a negação das potências dos sujeitos. A poesia musicada na canção é de João Apolinário (1924-1988), e diz: “Quem tem consciência para ter coragem / Quem tem a força de saber que existe / E no centro da própria engrenagem / Inventa contra a mola que resiste // Quem não vacila mesmo derrotado / Quem já perdido nunca desespere / E envolto em tempestade, decepada / Entre os dentes segura a

Como salienta Paulo Freire (1996)

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. (Freire, 1996, p.77).

Embora seja relativamente extensa e reúna um acervo crítico que tem contribuído bastante para a prática educacional, a produção de conhecimentos sobre as políticas educacionais no Brasil exige permanentemente novas reflexões.

A prática educativa é dinâmica e, por isso, cada momento histórico vivido demanda contribuições analíticas, alimentadas por fontes teóricas e empíricas, que possam fornecer elementos para intervenções na realidade. Essas referências se depreendem dos esforços dos pesquisadores.

Nesse sentido, o campo de pesquisa sobre as políticas educacionais encontra-se numa zona de impossível neutralidade. Não há espaço para a mera contemplação. A realidade educacional exige que as políticas públicas educacionais sejam problematizadas e que se reflita sobre o papel da pesquisa e o seu lugar político na relação de produção de conhecimento. Uma análise crítica e comprometida com a emancipação social e humana não perde de perspectiva que “as pesquisas em política educacional nutrem-se das políticas tanto quanto as influenciam” (Ferreira, Oliveira, 2009, p.7). Ademais, a importância da sociologia como ciência reside exatamente na sua característica de contribuir com a desnaturalização dos fenômenos sociais. É aqui que nos vemos implicados. Eis as razões de desenvolvimento desta pesquisa.

---

primavera”. Secos & Molhados. Primavera nos dentes. In: Secos & Molhados. São Paulo. Continental, 1973.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, na atualidade, vêm se desenvolvendo na confluência de uma miríade de fenômenos sociais que reverberam de forma significativa nas diferentes dimensões dos processos educativos.

Uma breve observação do cotidiano escolar serviria para demonstrar no dia-a-dia das escolas, das salas de aula, dos corredores, dos pátios, dos refeitórios, das salas de professores, das secretarias escolares, etc, a verdadeira avalanche de processos sociais que compõe o cenário em que as políticas educativas se estabelecem de forma prática. São diferentes sujeitos, trajetórias de vida e visões de mundo que se entrecruzam numa instituição cujo uma característica fundamental está em se constituir como um espaço coletivo e heterogêneo no qual os indivíduos desempenham papéis socialmente estabelecidos que são capazes de evidenciar que a escola é uma instituição complexa.<sup>6</sup>

É evidente que as políticas educacionais não dizem respeito exclusivamente ao espaço escolar, tampouco a educação se resume a chamada educação formal que acontece nas instituições especializadas de ensino. Existe educação onde não há escola. Entretanto, quando se pensa a realidade escolar, os processos que configuram a educação neste espaço são norteados por políticas públicas, desenvolvidas como políticas de governo ou de Estado. Nos esforçamos neste trabalho para a análise de uma política dessa natureza.

A escola (do grego *scholé*, que pode ser traduzido como “tempo livre” ou “ócio”) vem sendo frequentemente interpretada como uma espécie de instituição intemporal, como se ao longo da história o que chamamos de escola representasse uma mesma instituição, estática e linear. Contudo, embora a etimologia que envolve sua nomeação nos remeta à Grécia Antiga, na qual sua instituição correlata correspondia a um lugar de aprendizado e recreação, os *modernos sistemas escolares* possuem uma emergência historicamente situada, diretamente relacionada ao surgimento das sociedades industriais modernas (Canario, 2008a).

A modernidade, fruto de uma série de processos históricos, irá se constituir na transição das sociedades de Antigo Regime para as sociedades industriais,

---

<sup>6</sup> Para uma problematização da Escola como organização complexa remeto ao texto de Maurício Tragtenberg: “A escola como organização Complexa”. In. Tragtenberg, M. Sobre Educação Política e Sindicalismo. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1982.

fundadas no capitalismo liberal e num sistema de Estados-Nação. Os sistemas escolares advindos dessa formação social e as políticas educacionais que à eles se relacionam estarão imersos em condições gerais que pressupõe uma análise dessa realidade histórica de modo específico, ou seja, a realidade do modo de produção que emerge ao longo desse período: o capitalismo.

Deste modo, inicialmente, neste trabalho, problematizaremos essa formação social específica como a realidade objetiva que permitiu o desenvolvimento de sistemas escolares também específicos. Essa inflexão é essencial quando se busca dimensionar as políticas que hoje se desenvolvem de forma prática nos diferentes contextos escolares.

A dinâmica da sociedade capitalista que caracteriza a modernidade é marcada pela existência de classes sociais antagônicas e não deveria surpreender a afirmação de que a escola está também envolta nos conflitos de classe que marcam nossa sociedade. Esses conflitos não possuem apenas uma dimensão econômica mas, também, uma dimensão social e política. Assim, na confluência das contradições que envolvem o antagonismo entre as classes, as práticas educacionais escolares são perpassadas por intensas disputas. Compreender esses conflitos torna-se fundamental para captar o sentido das disputas existentes em torno da formulação das políticas públicas educacionais.

A Reforma do Ensino Médio, que ganhou força de lei em 2017 (Lei 13.415/2017) e que foi concebida para se constituir como política pública educacional norteadora das práticas educacionais escolares, foi implementada através de um conjunto de processos sociais complexos, eivados de contradições, relações de força e poder, que refletem, fundamentalmente, os conflitos instaurados na sociedade de modo mais amplo. De outro modo, não nos basta perceber como foco de disputa somente as políticas educacionais. As práticas escolares e a própria sociologia escolar são também, elas mesmas, resultado das tensas relações em que a educação está inserida.

Nesse sentido, o esforço inicial deste trabalho é desenvolver um panorama dos conflitos sociais que perpassam a educação atual. Pautamos as relações entre educação, escola e sociedade, à partir de uma perspectiva em que a história resulta das ações humanas como prática ao mesmo tempo material e social (Marx, 2010, 2013; Bernardo, 2009). Buscamos dimensionar como o processo de escolarização no capitalismo constituiu uma das condições necessárias para que o processo produtivo

se realize. A produção é uma transformação material da natureza que pressupõe conhecimentos objetivos sob variadas formas. Logo, a produção propriamente capitalista, irá demandar instituições especializadas na qualificação da força de trabalho de modo a permitir que existam trabalhadores capazes de operacionalizar os gestos e raciocínios requisitados pelos processos produtivos.

Para essa reflexão, delimitamos a educação à partir de seu papel na dinâmica do sistema produtivo, na correspondente função que os próprios capitalistas lhe atribuem, ou seja, enquanto a aquisição de determinados comportamentos sociais, de técnicas específicas, e da capacidade para a posterior aquisição de outras técnicas como fonte de qualificação para a produção e para o mercado (Bernardo, 1989, 1998, Fonseca, Bruno, 1995).

A força de trabalho é o elo essencial do processo de industrialização, enquanto capaz de trabalhar, ou seja, de incorporar tempo de trabalho em produtos, ao mesmo tempo em que é sistematicamente controlada para que se torne possível assegurar determinado modelo de produção. A qualificação da força de trabalho encontra nesta relação os seus limites.

A produção capitalista, por sua vez, não é estática. Sua dinâmica envolve todo um conjunto de relações sociais que assumem formas variadas em diferentes momentos históricos. Buscamos então evidenciar como as diferentes configurações do processo de produção capitalista irão demandar um tipo de educação correspondente aos distintos padrões da acumulação (Antunes, 1999, 2017; Fonseca, Bruno, 1995; Tragtenberg, 1982). Nos esforçamos para dimensionar essas mudanças principalmente para demonstrar algumas das transformações ocorridas nos processos produtivos que permitiram o surgimento do neoliberalismo como configuração social, enfatizando o processo de reestruturação produtiva que se configurou como “a base material do projeto ideológico neoliberal”, ou seja, a estrutura sobre a qual se erige seu ideário e pragmática (Antunes, 1999, 2017; Bernardo, 1998, 2009). A preocupação é evidenciar o modo como o neoliberalismo se constituiu à partir de uma nova morfologia do trabalho, implicando transformações nos processos educacionais.

Os padrões de acumulação do chamado *taylorismo/fordismo*, que encontrou seu desenvolvimento num contexto de predominância do capital monopolista, demandavam uma educação fundamentada no trabalho especializado e fragmentário na qual buscava-se fortalecer a cisão entre trabalho manual e intelectual

existente nos processos produtivos. Neste contexto, poucos eram os que, oriundos da classe trabalhadora, conseguiam se qualificar rompendo com a ênfase de uma formação que destinava os trabalhadores a executarem trabalhos que exigiam, principalmente, apenas destreza manual. A escola fordista se constituía, antes de tudo, como uma instituição voltada a fabricação de um tipo de socialização: uma socialização para a subordinação (Tragtenberg, 1982).

As mudanças que configuraram a *reestruturação produtiva* transformaram a morfologia do trabalho resultando em formas flexíveis, enxutas, multifuncionais, polivalentes e desespecializadas de organização dos processos produtivos, consoantes a uma lógica produtiva marcada pela predominância do capital transnacional e especulativo, para as quais se demanda uma educação em que o centro passa a ser o componente intelectual em detrimento da destreza manual. Os trabalhadores precisarão se tornar mais qualificados, porém, com uma formação generalista, dentro de expectativas de mercado. Esta formação volta-se principalmente aos aspectos comportamentais que possam gerar um comprometimento com a lógica da empresa: empreendedorismo, empregabilidade, capital humano, flexibilidade, autonomia, participação, trabalho em equipe, aprender a aprender, passarão a compor o léxico da educação que se desenvolve neste contexto, ou seja, uma educação a qual buscaremos caracterizar como neoliberal.

Ao mesmo tempo, essas transformações do sistema produtivo apontam uma crescente nas formas de engajamento subjetivo dos indivíduos nas dinâmicas que conduzem a sua própria exploração como força de trabalho, significando um processo no qual a tendência é a de transformação do trabalhador em *despota de si mesmo* (Antunes, 1995).

Aqui, parece-nos possível alargar a análise da educação neoliberal fomentada pela sociologia do trabalho. Pautada principalmente na reflexão sobre a morfologia do trabalho, essa perspectiva sociológica é frequentemente desenvolvida no sentido de destacar, como resultante das transformações do mundo produtivo, aspectos relacionados a precarização das condições de trabalho com o conseqüente desmonte das regulamentações e do próprio sistema público estatal, ou seja, a destruição programada das instituições. Consideramos pertinente aliar à essa compreensão, sobretudo para pensar a educação, a perspectiva de que o próprio neoliberalismo também produz formas de subjetividade nas quais somos conduzidos a nos comportar e nos conceber como se fossemos uma empresa, segundo um

princípio de concorrência (Dardot, Laval, 2016).

Segundo Pierre Dardot e Christrian Laval (2016), o neoliberalismo “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.” (Dardot, Laval, 2016, P.17)

Tendo em vista essa dinâmica das relações sociais no neoliberalismo, desenvolvemos num segundo momento, então, o que se constituiu o centro de nossa pesquisa. Buscamos avaliar a chamada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) como política educacional. A hipótese que levantamos é de que se trata de uma política que expressa concepções neoliberais de Educação, de Estado e de Sociedade.

Para proceder essa avaliação tornou-se necessário pautar o contexto político brasileiro, visando perceber os nexos existentes entre a reconfiguração das coalizões políticas que resultaram na ascensão da nova direita em nosso país e a potencialização do projeto neoliberal no campo da educação, mais especificamente na Educação Básica, no ciclo de estudos denominado Ensino Médio.

Como as políticas educacionais resultam de projetos em disputa, buscamos dimensionar as disputas mais imediatas existentes no contexto de implementação desta política. Tomamos por referência a resistência empenhada por estudantes a esse projeto no contexto de sua imposição como Medida Provisória (MP 746/2016). Foi à partir dessa Medida Provisória, que se desdobrou posteriormente a Lei 13.415/2017, que instituiu as significativas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) que compõem a face jurídico/legal do que ficou conhecido como Reforma do Ensino Médio.

Além disso, de modo dissipado ao longo do texto buscamos problematizar “o lugar” ocupado pela sociologia escolar frente a esse processo. A lei n. 11.684/2008 que instituiu a obrigatoriedade da disciplina como componente curricular na educação básica foi flexibilizada e os conteúdos sociológicos passaram a ser formalmente requisitados como “estudos e práticas”. Essa menção genérica gerou grande incerteza quanto a presença do componente nos currículos de Ensino Médio. Disputas se desdobraram para a garantia da oferta da disciplina na formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, mesmo com a manutenção do componente na base, a redução da carga horária destinada aos alunos para os conteúdos que nela se

inscrevem tem se desdobrado na diminuição da oferta da disciplina em muitas Secretarias Estaduais de Educação, suscitando incertezas quanto aos rumos da sociologia escolar. Contudo, não se trata apenas de incertezas. A sociologia escolar é inevitavelmente transpassada por esse processo. É o que buscamos traduzir no desenvolvimento deste trabalho.

## 2 ESCOLA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

*“A verborrêia acadêmica que glosa até ao infinito o tema de que as classes já não existem e que os trabalhadores são uma espécie condenada à extinção serve de coro à grande ambição dos capitalistas, a de serem eles os únicos a ocupar o palco e de recusarem aos trabalhadores qualquer lugar no enredo, remetendo-os para os bastidores onde, sujeitos invisíveis, caber-lhes-ia apenas mover os cenários, manipular as luzes, subir e baixar a cortina. Nesta metáfora falta o público, porque na história não existe público, e é isso que mais tarde ou mais cedo obriga os sujeitos invisíveis a tornarem-se atores.”*

*João Bernardo*

Abordar sociologicamente a escola, como instituição que possui uma unidade social e uma ação pedagógica organizada, requer delimitações principalmente quando percebemos que os estudos sobre a realidade escolar são bastante diversificados e resultam de abordagens extremamente distintas entre si.

Entre as diferentes focalizações analíticas são comuns olhares voltados exclusivamente ao estudo da dinâmica intra-escolar, das salas de aula e das práticas didático-pedagógicas. Muitos desses estudos parecem isolar a escola de seu contexto, como se a escola constituísse um universo fechado em si mesmo, uma instituição atomizada sem relação com o meio social em que se insere, amputada de sua dimensão organizacional e alheia aos diferentes projetos e interesses que envolvem a questão educativa. Esses olhares parecem esvaziar a problematização da realidade escolar exatamente no sentido em que a sociologia pode contribuir de forma específica com maior vigor: na análise da inserção da escola na sociedade.

De outra forma, são frequentes também as interpretações que pautam a escola como uma espécie de instituição intemporal, nas quais a escola é apresentada sem que sejam dimensionadas as relações socio-históricas que são capazes de a situar no tempo e no espaço. Embora a etimologia que envolve sua nomeação (Escola: do grego *scholé*, que pode ser traduzido como “tempo livre” ou “ócio”) remeta à Grécia Antiga, na qual sua instituição correlata correspondia a um lugar de aprendizado e recreação, quando nos referimos à escola contemporânea é importante

a clareza de que se trata de uma instituição com especificidades. É anacrônico nos reportarmos as escolas de um passado remoto como se fossem a mesma instituição escolar que hoje compõe a realidade de diversos lugares, estas mesmas com suas próprias especificidades e particularidades.

Em oposição à essas visões, ao tomar a escola atual como objeto de estudo sociológico, devemos considerar que os *modernos sistemas escolares* possuem uma emergência historicamente situada. Essa emergência está diretamente relacionada ao surgimento das sociedades industriais modernas (Canario, 2008a).

A modernidade, fruto de uma série de processos históricos, irá se constituir à partir da transição das sociedades de Antigo Regime para as sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de Estados-Nação. Por conseguinte, a construção histórica dos sistemas escolares modernos nos remete não apenas a uma formação social específica mas a uma maneira particular de se “fabricar” o ser social. Presupõe, por um lado, a existência da infância (e posteriormente, com a demanda por uma maior escolaridade foi-se incorporada também a noção de juventude) e, por outro, a existência de uma relação pedagógica específica, que nos permite pensar o trabalho didático-pedagógico como uma atividade exercida numa temporalidade e num lugar destinado propriamente ao exercício da socialização escolar, sendo balizada nos padrões da soberania estatal como referência norteadora das políticas educacionais. Entre o Estado e a sala de aula há contextos organizativos concretos que interagem e relacionam essas duas dimensões. A escola se mostra portanto não apenas como uma instituição especializada à promoção da educação na sociedade moderna, mas como uma instituição complexa (Tragtenberg, 1982).

Os sistemas escolares modernos definem-se num campo de articulação dessas dimensões e possuem sua especificidade delimitada não apenas por elementos que estão no interior dos muros escolares. Para compreendê-los, a escola deve ser pensada em sua relação mais ampla com o conjunto da sociedade. Um questionamento fundamental a ser levantado seria: qual a função social exercida pela instituição escolar na modernidade?

Como a perspectiva desse trabalho é estabelecer pontes de reflexão que articulem a escola às políticas educacionais, se mostra necessário, assim, historicizar a relação entre escola e sociedade na modernidade para refletirmos de modo adequado sobre essa questão.

## 2.1 A iniciativa de historicização: o presente também é história

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?*

*Nos livros ficaram os nomes dos reis.*

*Arrastaram os reis os blocos de pedras?*

*(Bertold Brecht Perguntas de um trabalhador que lê)*

É impossível refletir objetivamente sobre as políticas educacionais sem historicizá-las. Historicizar não significa apenas situar uma determinada política no contexto histórico e social no qual se desenvolve, relacionando-a à uma série de fatos e acontecimentos. O tempo histórico, substancialmente diferente do tempo natural e geológico, tem como agentes os seres humanos que, ao relacionarem-se com a natureza e entre si, criam instituições e provocam mudanças sociais ao mesmo tempo em que são modificados por elas<sup>7</sup>. Ignorar essa especificidade da história pode resultar em compreensões bastante estreitas sobre a realidade, sob o risco de se refrear o potencial crítico que a historização dos fenômenos sociais pode ensejar.

É fato que, na realidade em que vivemos, as relações que os seres humanos estabelecem entre si, tendo em vista os diferentes interesses que envolvem os processos sociais, são marcadas pela existência de conflitos e contradições. Apresentar a realidade à reflexão como resultante de processos sem sujeitos, buscando anular a existência dos conflitos que a caracteriza, não contribui à sua real compreensão.

Nos é conhecida uma perspectiva sobre a história que a apresenta à partir dos interesses dos grupos vitoriosos, colocando esses interesses como a verdade dos acontecimentos ou como uma história oficial: uma história contada à partir do ponto de vista dos vencedores. Embora tenha limitações gravíssimas relacionadas a seu comprometimento com a manutenção da lógica de dominação, essa perspectiva sobre a história ao menos parece reconhecer a existência dos vencidos, dos derrotados, conferindo a eles um lugar no curso dos acontecimentos, mesmo que para degradá-los valorizando apenas a perspectiva dos vencedores.

---

<sup>7</sup> A natureza não se reproduz numa existência exterior a si. Os seres humanos, por sua vez, diferentemente, reproduzem sua existência através da criação de meios exteriores, através de uma realidade não natural criada nas relações que estabelecem com a natureza e entre si e que definem-se como elementos da realidade social. Esses meios exteriores criados à partir das práticas sociais são as instituições. As instituições são o campo de realização das práticas, o elemento definidor da realidade social. “A realidade social é um processo permanente de criação de instituições. Não há realidade social senão institucionalizada.” (Bernardo, 1991, p 16).

Contudo, como nos alerta Lucia Bruno (2009), mais grave tem sido uma concepção - muito comum atualmente - que apresenta a história como “resultante de um processo social sem sujeitos que se opõem”. Essa compreensão não se limita ao silenciamento de pontos de vista, vozes, discursos e práticas, mas apresenta a história como se ela mesmo não existisse, como se a história houvesse acabado.

Neste tipo de abordagem, a história é resgatada sem que os sujeitos das ações sejam explicitados e os acontecimentos são apresentados sem a existência das lutas e conflitos que lhe são inerentes. A história aparece então como um “conjunto de forças cegas” independentes da ação humana, estabelecendo-se os vencedores sem a necessidade de sequer admitir a existência do polo vencido. (Fonseca, Bruno, 2009, p.82).

Ao nos colocar por horizonte historicizar os processos que ensejaram a formulação da Reforma do Ensino Médio, buscamos fugir dessas armadilhas. Num sentido bastante diverso dessas concepções, partimos aqui da compreensão de que a história humana se desenvolve numa realidade marcada pela contradição e por conflitos, na qual os sujeitos estão envolvidos em uma série processos que, além de condicionar seu modo de agir e pensar, correspondem a produção da própria existência humana no espaço e no tempo.

Os processos que permitem a produção da existência material, socialmente e coletivamente, vem sendo problematizados numa ampla literatura social através do conceito de *trabalho*. Advém fundamentalmente de Marx as principais teorizações sobre o trabalho como ação simultaneamente material e social. Compreender, nestes termos, a importância do trabalho torna-se fundamental quando se busca proceder uma iniciativa de historização que não abstraia o que há de concreto nas relações sociais: os sujeitos e suas práticas.

## **2.2 História e trabalho: a história como produto da ação humana**

Para Marx, o trabalho é a atividade mais básica do ser humano, é a ação por meio da qual se produz e reproduz a vida. “Tudo que o homem é, é-o pelo trabalho”, diria Saviani, rememorando-o. (Saviani, 2012, p.173)

Na perspectiva de análise da realidade aberta por Marx, o trabalho deve ser entendido como a atividade produtiva fundamental através da qual o homem, para produzir sua subsistência material, transforma a natureza transformando, ao mesmo

tempo, a si próprio.

Nas palavras de Marx,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013, P.255)

O ser humano não é um ser que nasce pronto e acabado, mas um ser que se desenvolve como ser humano enquanto desenvolve as potencialidades que lhe são inerentes. É por meio do trabalho, ou seja, ao agir para produzir o que é necessário para a sua subsistência, que os seres humanos são capazes de realizar suas potencialidades.

É evidente que todos os seres vivos tem na própria natureza seus meios de sobrevivência e de sua espécie. Contudo, os seres vivos em geral agem apenas para satisfazer suas necessidades e privações imediatas, de modo inconsciente. Os seres humanos, diferentemente, orientam sua atividade à um fim, construindo em sua mente de antemão, no início do processo, uma representação idealizada daquilo que buscam realizar através do trabalho.

Por isso, Marx (2013) irá pressupor o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Segundo aponta, o trabalho

diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013, p. 255-256).

Deste modo, quando pautamos a noção de trabalho, é importante a clareza

de que o trabalho não é uma atividade qualquer, mas uma atividade adequada a finalidades, uma ação através da qual, ativa e intencionalmente, o homem se exterioriza extraindo da natureza os meios de sua subsistência.

Os seres humanos necessitam produzir continuamente sua própria existência. Como atividade, desde os primórdios, o trabalho se constituiu como uma forma de satisfazer as necessidades humanas e permitir a sua sobrevivência. Mas não se limitou a isso. Para que esta atividade pudesse ser executada, os seres humanos precisaram encontrar meios para transformar a natureza, a fim de produzir o que lhes era necessário. Desta forma passaram a elaborar instrumentos que, com o transcorrer do tempo, foram sendo aperfeiçoados para que pudessem obter melhores resultados com menos esforços. Ao aperfeiçoar os instrumentos de trabalho, os seres humanos iam também se aperfeiçoando, pois à medida em que utilizavam os instrumentos de trabalho desenvolviam habilidades que antes desconheciam.

O trabalho passa então a se evidenciar como uma atividade que não se limitava a função de servir como meio à satisfação das necessidades humanas mais imediatas, mas, também, através do trabalho o próprio ser humano passa a se aperfeiçoar, criando novas necessidades e buscando saná-las, desenvolvendo suas potencialidades numa constante relação com a natureza.

É importante, ainda, termos em mente que essa atividade não deve ser considerada como uma ação desempenhada de modo isolado por um único indivíduo em sua atividade vital. Trata-se de uma ação que se estabelece socialmente através de um processo produtivo no qual um trabalho se integra a outros por meio das relações sociais.

Assim, o trabalho deve ser encarado nos termos das relações sociais que enseja. No campo dessas relações os seres humanos produzem não apenas para satisfazer necessidades imediatas. Nos processos produtivos os seres humanos produzem constantemente novas necessidades que não são meramente exigências instintivas, naturais ou físicas, mas produtos de uma existência social. E para satisfazer essas necessidades os seres humanos foram produzindo saberes que foram aperfeiçoando a existência social e sendo transmitidos de uma geração à outra, através da cultura, como educação.

Nesse sentido, aponta Marx

A fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozinhada, comida com faca e garfo, não é a mesma fome que come a carne crua,

servindo-se das mãos, das unhas, dos dentes. Por conseguinte, a produção determina não só o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, e não só de forma objetiva, mas também subjetiva. (Marx. 1978, p 110)

Através do trabalho, para Marx, os seres humanos não produzem somente sua realidade objetiva mas, também, sua própria subjetividade, e não apenas de maneira individual, mas em termos sociais e coletivos. Nessa ação, em suas palavras, os seres humanos “humanizam a natureza e também a si próprios” (Marx, 2010, p.82).

A perspectiva aberta por Marx nos permite pensar que somos, como seres sociais, produtores e produtos das relações sociais. Em síntese, para ele, nos processos em que os homens transformam a natureza para satisfazer suas necessidades vitais a humanidade também se transforma, sendo o trabalho o fundamento desta relação, a base de manutenção da existência humana. Essa relação é uma relação dialética cuja dinâmica nos deixa por perspectiva uma compreensão sobre a realidade na qual a humanidade é produzida historicamente pelos próprios homens, tanto de forma objetiva, quanto subjetiva.

Portanto, no materialismo de Marx, o conceito de trabalho é fundamental para a compreensão da sociedade, pois é a partir dele que se constitui a história dos homens e é para ele que se volta o materialismo histórico e dialético como método de análise das relações sociais. O trabalho “é a vida engendradora de vida”, diria Marx (MARX, 2010. p. 84) .

Se, nestes termos, o trabalho, como ação, não pode ser encarado estritamente como uma atividade individual descolada das relações sociais em que se estabelece, ele deve fundamentalmente ser compreendido, também, dentro das condições históricas em que se desenvolve, se constituindo como uma relação social que terá sempre por ponto de partida condições de existência herdadas das gerações anteriores e que, assim, ao se manifestar como atividade, encontra forças produtivas estabelecidas, adquiridas das gerações precedentes.

(...) toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia está determinada pelas condições em que os homens se encontram colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior a eles, que eles não criaram e que é produto da geração

anterior. O simples fato de que cada geração posterior encontre forças produtivas adquiridas pela geração precedente, que lhe servem de matéria-prima para a nova produção, cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade. (Marx, Apud, Quintanero; Barbosa; Oliveira, 2002 p. 34).

Para Marx, é através de sua própria ação que os homens criam a história da humanidade e, ao mesmo tempo, se por um lado o trabalho é uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade, por outro, os processos relativos a essa atividade só podem ser compreendidos quando contextualizados historicamente.

Assim, na medida em que os processos de trabalho engendram, seja à partir dos objetos produzidos ou dos meios de trabalho, ou seja, dos meios de produção, elementos que são resultados de processos de trabalho anteriores, os processos produtivos irão adquirir formas específicas de desenvolvimento em cada contexto histórico, pois estarão sempre relacionados ao grau de desenvolvimento desses elementos que constituem a base objetiva para a existência dos indivíduos.

Quando nascemos não escolhemos o mundo em que iremos viver, encontramos uma sociedade já constituída, cujas relações sociais possuem uma dinâmica própria, estabelecida historicamente. Como assinala-nos Marx

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (Marx, 1978, p. 329)

### **2.3 A sociedade capitalista: alienação e mais-valia.**

Na história da humanidade – essa que é fruto da ação humana - o surgimento da modernidade coincide com a constituição de uma formação social em que o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção encontrarão uma dinâmica específica em que o centro reside numa lógica de acumulação de capital, de produção e valorização do valor, possibilitada pela existência de condições coletivas que obrigam os trabalhadores a venderem sua capacidade de trabalho submetendo-a ao controle de outrem.

Na perspectiva materialista da história, tais condições tornaram-se possíveis não apenas porque os meios de produção encontram-se sob a égide da propriedade privada mas, porque os processos de trabalho são marcados por uma relação que Marx designa *mais-valia*.

Marx analisou meticulosamente as características do trabalho desenvolvido sob o domínio da propriedade privada. Segundo ele, quando nos processos de trabalho os meios de produção encontram-se sob o domínio da propriedade privada “a vida aparece como meia vida” e o ser humano não se percebe enquanto transformador da natureza e da sociedade em que vive, ou seja, enquanto sujeito da história (Marx, 2010).

Isso ocorre porque a propriedade privada dos meios de produção instaura uma cisão nos processos de trabalho à partir da qual passa a existir um estranhamento entre o trabalhador e a produção, uma *alienação* que transforma o trabalho numa atividade em que o ser humano não se realiza. Segundo Marx, sob a propriedade privada o trabalhador se torna tanto mais embrutecido quanto mais riqueza produz, “quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão”.(Marx, 2010, P.80)

Essa alienação se expressa em aspectos bastante específicos, significando o estranhamento do produtor 1) em relação aos resultados de sua própria atividade, ou seja, em relação aos produtos de seu trabalho; 2) em relação a sua própria atividade em si; 3) em relação à natureza com a qual objetiva sua produção, da qual faz parte como ser genérico; num processo que 4) estranha o homem em relação aos outros homens .

A propriedade privada dos meios de produção instaura uma cisão em cada um desses aspectos dos processos de trabalho fazendo com que:

1) O trabalhador se aliene em relação aos produtos de seu trabalho pois os produtos lhe são subtraídos tão pronto o trabalho seja executado. Ou seja, o trabalhador se aliena em relação as coisas que produz e que deveriam significar uma objetivação, uma efetivação de suas potencias fixada num objeto, mas isso não acontece porque na atividade de trabalho ele é despojado dos objetos que produz. Desta forma, ao trabalhar, o produtor se relaciona com o produto do seu trabalho como algo que lhe é alheio, que o domina e lhe é adverso. O que deveria significar uma efetivação, acaba se transformando numa desefetivação. Os objetos se tornam uma

potência autônoma diante do trabalhador. (Estranhamento da coisa)

2) Da mesma forma que se aliena das coisas que produz, a atividade do trabalhador tampouco está sob seu domínio, ele a percebe como uma atividade estranha a si próprio. Toda sua vida pessoal e sua energia física e espiritual são sentidas como atividades que não lhe pertencem; o trabalhador é alienado em relação a si mesmo. Para Marx, nessas circunstâncias, quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito é seu trabalho mais pobre de espírito se torna o trabalhador. A potência do trabalho mostra-se como impotência. (Estranhamento de si tal qual da coisa)

3) Na elaboração do mundo objetivo em que o homem se confirma como um ser genérico, como parte do gênero humano que se relaciona universalmente com a natureza, também ocorre um estranhamento. O trabalho que deveria ser uma atividade vital e consciente – característica que distingue os seres humanos dos animais, e que os integra na natureza, com a qual deveriam ficar genericamente em atividade constante, consciente e livre para não morrer – torna-se apenas um meio de vida. Quando a propriedade arranca-lhe o fruto de sua atividade e apresenta o trabalho como algo não realizador, tira-lhe também a vida genérica, ou seja, sua efetivação enquanto ser genérico. O trabalho estranha o homem de sua própria natureza. Se espiritual e fisicamente se vê rebaixado a uma máquina, em termos genéricos, fica reduzido de homem à um estômago, estranha-se de sua essência humana, de sua atividade consciente e livre, sendo reduzido a um mero animal como outro qualquer. (Estranhamento do ser-genérico)

4) A consequência do homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico, é o homem estranhar-se de seus semelhantes. O trabalhador estranha-se do outro, assim como cada trabalhador está estranhado de sua essência humana. (Estranhamento do outro – Estranhamento do homem pelo próprio homem)

Portanto, alienado por uma cisão instaurada pela propriedade privada dos meios de produção no fluxo social do fazer, o trabalho passa a privar os trabalhadores da possibilidade de exercer satisfatoriamente suas potências criativas e de raciocínio através de sua ação, embrutecendo-os em relação a suas próprias potências e em relação a própria humanidade. Os trabalhadores são tolhidos de fazer fruir plenamente seu desenvolvimento intelectual, tornando-se alheios a produção de conhecimento

que os possibilitariam compreender nitidamente sua condição no mundo e como funcionam as relações sociais que estão instituídas e que vivenciam cotidianamente e, conseqüentemente, da clareza sobre como transformá-las visando sua superação.

Apesar do conceito de alienação ser considerado um dos conceitos centrais do pensamento de Marx, não se trata de um conceito estritamente Marxiano ou Marxista, pois possui uma trajetória de desenvolvimento em outras correntes filosóficas, principalmente entre os pensadores do chamado idealismo alemão, do qual Marx se fez intelectualmente herdeiro. Entretanto, a compreensão de Marx sobre a alienação representa uma ruptura em relação as concepções anteriores, pois, para ele, a alienação não ocorre no plano abstrato das idéias, mas interior do próprio processo produtivo, no plano da ação.

Não seria oportuno reconstruirmos aqui os pormenores dessa ruptura. Cabe destacar, no entanto, que a dimensão adquirida pela alienação em Marx se processa no plano da ação, do trabalho, ou seja, da produção da própria existência material humana. A alienação resulta da profunda cisão existente nos processos produtivos quando acontecem sob a lógica da propriedade privada dos meios de produção.

Marx aponta a alienação como um fenômeno capaz de dimensionar as implicações da propriedade privada dos meios de produção como elemento constituinte das relações produtivas, ao mesmo tempo em que dimensiona o processo criativo e potencial do trabalho que é tolhido do trabalhador quando o controle do processo produtivo é dado pela renovada apropriação privada do trabalho alheio. O que há de fundamental na sua compreensão é como, nos processos de trabalho sob essas circunstâncias, o trabalhador perde o controle sobre sua capacidade de ação.

A *mais-valia* não é senão um outro nome dado a alienação (Bernardo, 2009, p.72). O conceito de alienação, elaborado num conjunto de escritos atribuídos ao chamado “jovem Marx”, irá se desdobrar, na dita obra econômica de Marx, no conceito de mais-valia. A sinonímia entre os dois conceitos é apontada por João Bernardo (2009) que busca demonstrar como Marx concebe essa cisão operada no interior dos processos produtivos como uma operação que primordialmente incide sobre a força de trabalho em processo de ação, ou seja, no plano material, da ação em seu próprio curso de desenvolvimento, e não no plano das idéias.

A venda da força de trabalho em troca de salário como relação essencial na modernidade, nas condições sociais de desapossamento que permitiram o

desenvolvimento do capitalismo, faz com que o trabalhadores se destituam do controle de sua capacidade de ação. Ao se colocar como força de trabalho assalariada nos processos produtivos, o trabalhador dispõe seu tempo como mercadoria: com o pagamento de um salário quem compra o tempo de trabalho não adquire apenas trabalho, mas o uso da força de trabalho durante um determinado período. O tempo torna-se o elemento significativo da relação. “O tempo de trabalho é a duração do exercício, pela força de trabalho, dessa capacidade que a caracteriza, a capacidade de trabalhar” (Bernardo, 2009, p. 71).

Segundo Bernardo (2009), a mais-valia resulta do efeito útil e específico da força de trabalho de ser capaz de desenvolver um tempo de trabalho superior ao que incorpora em si própria nos produtos que consome. Em sua perspectiva a concepção de mais-valia desenvolvida por Marx pode ser resumida no seguinte enunciado: “O tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é menor do que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de despender no processo de produção”. (Bernardo, 2009, p.27).

Na compreensão de Bernardo (2009)

“A estrutura do modelo da mais-valia é a de uma relação social, entendida como movimento de tensão entre dois polos. Num extremo temos a submissão da força de trabalho ao capital: o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é a formação e a reprodução dessa força de trabalho, mediante o consumo de bens materiais e serviços permitido pelo montante da remuneração recebida; só na sequência do assalariamento pode a força de trabalho incorporar em si tempo de trabalho mediante o consumo de bens. No outro extremo temos a apropriação pelo capital do produto do processo de produção: o produto em que a força de trabalho incorpora tempo de trabalho é-lhe socialmente alheio, pertence ao capital, que começou por assalariá-la; e o assalariamento surge assim como a possibilidade de reproduzir o modelo, permitindo à força de trabalho consumir algo do que produziu, para poder produzir de novo” (Bernardo, 2009, p.27).

O capitalismo, enquanto formação social, resulta da genericização dessa relação social em que o capital se nutre do exercício renovado, por parte da força de trabalho, de sua capacidade de trabalhar, quando, num processo de produção e valorização do valor, a força de trabalho só adquire a possibilidade de se reproduzir e

subsistir enquanto força de trabalho incorporando um tempo maior nos processos de trabalho do que em si mesma.

Para Bernardo (2009)

Assalaria-se a força de trabalho e, portanto, se retira dela a capacidade de consumo independente dos produtos, precisamente com o objetivo de fazê-la produzir; e é privada do controle sobre o produto criado precisamente com o objetivo de assalariá-la de novo; e é afastada da organização do processo de trabalho precisamente para ser mantida em desapossamento em ambos os termos da relação e se reproduzir como produtora assalariada (Bernardo, 2009, p.30).

Ao dimensionar o mecanismo da mais-valia interessa-nos, sobretudo, destacar que é neste movimento de tensão, em que o trabalhador torna-se despossuído da possibilidade de se formar e se reproduzir enquanto força de trabalho de forma independente, sendo impossibilitado de organizar o processo de produção, que se definem as *classes sociais*. A mais-valia é a relação social e econômica que dimensiona o conflito essencial do capitalismo, a contradição por meio da qual se definem as classes sociais, que se situam nos pólos opostos dessa relação. No movimento dessa relação, toda a sociedade acaba se decompondo em duas classes fundamentais, a dos capitalistas proprietários e a dos trabalhadores sem propriedade.

O capital, nesse sentido, não é a soma de bens materiais ou títulos financeiros; é uma supremacia que se exerce em determinadas relações sociais e econômicas através da capacidade de enquadrar os trabalhadores no processo de produção da mais-valia, de orientar o seu decurso e de se apropriar de sua atividade.

Como afirma Bernardo (2009), para Marx

o capital não é uma massa de objetos, mas a relação social de produção de mais-valia e, assim, o capital só pode ser entendido como um processo permanente. O centro e essência do capitalismo é o renovado exercício, por parte da força de trabalho, da sua capacidade de trabalhar (Bernardo, 2009, p.72).

## 2.4 Mais-valia, exploração e capacidade de ação: o trabalho como prática material e social e a ação como *praxis*

O trabalho, no sentido concebido por Marx, deve ser considerado sobretudo como processo. De acordo com Bernardo (1998)

Considerado enquanto processo e, portanto, apenas no seu decurso, o trabalho manifesta-se como tempo de trabalho. Para Marx o trabalho mais não é do que o exercício do trabalho, manifestado portanto no tempo. Esta é uma questão indispensável para se compreender o modelo da mais-valia, que não opera nem com trabalhadores, entendidos enquanto pessoas, nem com produtos, entendidos enquanto coisas ou serviços específicos, mas somente com tempos de trabalho, despendidos por uma força de trabalho e incorporados em algo. Por outro lado, enquanto versão económica do que em termos sociológicos é a alienação, a mais-valia consiste num processo internamente repartido. Esta divisão interna, supondo a união indissolúvel dos seus termos, é a exploração. Antes de os trabalhadores serem despossuídos dos objectos ou serviços que produzem, é a força de trabalho que, segundo as concepções de Marx, é despossuída do controle sobre a sua própria actividade, ou seja, sobre o exercício do seu tempo. A exploração incide, antes de mais, na questão do controle. (Bernardo, 1998, p. 6)

A ação da força de trabalho, em sua capacidade de trabalhar, ou seja, de incorporar tempo de trabalho em produtos, é que articula os dois pólos do movimento que corresponde à mais-valia, dando vida ao capital. A força de trabalho em funcionamento efetivo é o elemento central da teoria da mais-valia pois, para Marx, a força de trabalho em processo de ação é que garante a reprodução da estrutura social<sup>8</sup>. Para a força de trabalho esse processo manifesta-se como exploração.

---

<sup>8</sup> Segundo João Bernardo (2009), Marx “sublinhava que a força de trabalho conta como valor apenas no avanço de capital; quando, porém, o capital entra verdadeiramente em função, esse valor da força de trabalho é substituído pela própria força de trabalho. Durante o processo de produção, a força de trabalho, enquanto força viva e operante, toma o lugar do capital variável avançado, por isso esse capital variável não entra na formação do novo valor resultante do ato de produção. O novo valor é inteiramente criado pela força de trabalho em ação. A mais-valia resulta precisamente desse efeito útil específico da força de trabalho, de ser capaz de desenvolver um tempo de trabalho superior ao incorporado nos produtos que consumiu. E esses produtos não têm qualquer significado económico numa forma estática, mas apenas numa dupla forma dinâmica: enquanto resultado de uma força de trabalho em ação, no processo pelo qual foram produzidos; e enquanto condição para um novo processo de ação da força de trabalho em que se incorporam, ou seja, enquanto se convertem na

Bernardo (2009) assinala que o que Marx apontava sobre o significado da mais-valia para o capitalismo poderia ser compreendido através do que caracteriza como sendo um processo de *entropia negativa*. Para ele

a mais-valia constitui, no capitalismo, a entropia negativa. É ela a fonte dos ganhos de energia, que permite a expansão da sociedade existente, e não o seu declínio (...). Sendo o caráter expansionista da mais-valia resultado da sua existência enquanto relação, o capital não é um conjunto de objetos. A substância do capital, a substância do valor, é o tempo de trabalho, que não constitui algo de materializado, que não é ainda o produto do trabalho, mas precisamente o trabalho no seu decurso, a força de trabalho enquanto capacidade de trabalho em realização. Só a compreensão prévia do mecanismo da mais-valia permite compreender o valor. Definir o valor de um produto como o tempo de trabalho nele incorporado é, portanto, defini-lo como o resultado do trabalho em ação. (Bernardo, 2009, p.29).

Esse caráter processual do trabalho leva Marx, como buscou-se demonstrar, a entendê-lo como ação prática simultaneamente material e social e a compreensão de que a realidade objetiva com que nos deparamos em nosso dia-a-dia é senão produto da atividade humana.

Essa dimensão dada a ação prática, significou a conversão da ação em *práxis*. Ante o predomínio da redução da ação ao apriorismo dos processos mentais e sua atribuição ao modelo do eu, comum entre os pensadores de sua época e não incomum na ciência contemporânea, essa operação na forma de conceber a realidade empreendida por Marx afirmou o meio não como produto de abstrações, mas como produto da ação humana em processo.

Por conseguinte,

---

própria forma física e psíquica da força de trabalho em ação. Esta dupla perspectiva dinâmica não se restringe aos bens consumidos pelos trabalhadores e, como disse já no início desta seção, engloba a totalidade dos objetos econômicos. Para que o trabalho morto, resultante de processos produtivos anteriores, continue a existir como capital, é necessário que seja vivificado pela passagem por um novo processo de produção. É deste contato com o trabalho vivo, ou seja, com a força de trabalho em ação, que exclusivamente depende a conservação do tempo de trabalho despendido na fabricação desses produtos resultantes de processos anteriores e, portanto, a sua incorporação no valor do novo produto. Em suma, Marx não só considerou todo o trabalho e os frutos do trabalho sob a perspectiva exclusiva da força de trabalho em funcionamento efetivo, como lhe conferiu um lugar ao mesmo tempo central e essencial na reprodução da estrutura social.” (Bernardo, 2009, p.72)

a transformação do conceito de ação no conceito de uma prática material e social acarreta a transformação do conceito de contradição, que passa a ser uma contradição social localizada no processo de produção. Afirmando o meio como produto dos homens e reconhecendo que o meio forma os homens, a teoria da práxis conclui que os homens se produzem e transformam a eles próprios, o que implica que esta atividade humana seja considerada como contraditória. A teoria da práxis é uma teoria da contraditoriedade do inter-relacionamento social. (Bernardo, 2009, p.86)

A forma da contradição é a forma que preside à estrutura social e é também o centro do modelo da mais-valia. O trabalho é uma atividade desempenhada em meio a condições socialmente estabelecidas, que não acontece de forma isolada, se definindo como relação. O caráter material e social da ação dimensionado por Marx resulta na compreensão de que a práxis deve ser situada nas relações de confronto recíproco existentes no plano dessa contradição, no centro das relações de conflito entre as classes sociais que compõe os pólos dessa relação. Eis uma compreensão fundamental à historicização dos fenômenos sociais que acontecem na realidade da sociedade capitalista.

Toda essa digressão sobre o pensamento de Marx, muitas vezes elementar nas ciências sociais, nos serve à subsidiar algumas compreensões para a iniciativa de historização a que nos empenhamos neste trabalho e que consideramos ser imprescindíveis a uma compreensão da realidade histórico-social.

Primeiramente à compreensão de que a formação social em que vivemos só pode ser problematizada em profundidade se considerados os seus conflitos fundamentais que, tal como buscamos evidenciar, advém substancialmente de um interrelacionamento contraditório que pauta historicamente as ações no interior do processo produtivo da existência material humana: o conflito entre as classes sociais.

Depois, no desdobrar dessa perspectiva, é necessário clareza de que, na sociedade contemporânea, a questão educacional também não prescinde essa realidade. Em sua objetividade, de forma concreta, é fruto de práticas sociais contraditórias e, sendo assim, as questões que envolvem a educação são marcadas por conflitos e disputas que, em sua genericidade, refletem o conflito social existente entre as classes no capitalismo.

Por fim, a clareza de que é na atividade de trabalho, por meio da

transformação da natureza e de si próprios, que os homens fazem história, se produzindo e reproduzindo enquanto humanidade. Não podemos prescindir desses pressupostos se almejamos refletir de modo crítico sobre os processos históricos: a história é fruto da ação humana, como prática ao mesmo tempo material e social, ou seja, quem faz a história são sujeitos concretos imersos numa realidade objetiva que resulta de práticas sociais. A história é fruto da ação como práxis, dimensionada no tempo e no espaço e, por fim, portanto, o presente também é história.

## **2.5 A escola como condição geral de produção**

Embora tenhamos refletido sobre a complexidade teórica que envolve historizar as relações sociais capitalistas esse exercício não dispensa, para os esforços elaborados nessa dissertação de reflexão sobre os modernos sistemas educacionais, que as próprias condições materiais do desenvolvimento do capitalismo sejam também historicizadas.

São amplos os processos que conduziram o capitalismo a se estabelecer como formação social. Incontestemente é o fato que sua consolidação como modo de produção dominante teve um significado decisivo para a sociedade moderna resultando no surgimento de novas formas de produção, reflexão e de organização da vida.

A chamada Revolução Industrial, que ocorreu no século XVIII e marca o surgimento do capitalismo como modo de produção dominante, significou muito mais que introdução de sucessivos métodos de aperfeiçoamento no sistema produtivo.

A inserção da tecnologia a vapor na produção implicou a decadência de um modo de trabalho caracteristicamente artesanal, transformando profundamente o modo de vida dos artesãos independentes que foram gradativamente submetidos a novas formas de conduta e relações de trabalho que representavam formas específicas e severas de disciplina.

De acordo com Martins (1982), a crescente utilização do ferro como matéria prima e a substituição da energia humana pela energia a vapor, resultou na intensificação da produção possibilitando o atendimento a um mercado em permanente expansão mas, também, significou o surgimento de novas classes sociais antagônicas: os capitalistas e os trabalhadores, marcando a passagem de uma sociedade marcadamente agrária para uma sociedade industrial, com o desenvolvimento de relações de assalariamento que possibilitaram uma nova forma

de exploração do homem pelo homem. Esse processo foi abordado detidamente ao longo de toda a obra de Marx.

Em sua perspectiva, a Revolução Industrial marcou o triunfo da indústria capitalista, capitaneada por empresários que foram pouco a pouco concentrando as máquinas, as terras e as ferramentas, convertendo grandes massas humanas em trabalhadores despossuídos. Espaços que antes eram marcados pela existência de pequenas cidades e de uma população rural dispersa passam a comportar grandes cidades que concentram as nascentes indústrias. Muitos dos pequenos proprietários rurais, espoliados, perderam suas propriedades para os grandes capitalistas, sujeitando-se ao êxodo rural. As cidades presenciaram um vertiginoso crescimento demográfico sem possuir estrutura de moradia, serviços sanitários, de saúde, etc. para acolher a população que se deslocava do campo.

A industrialização e a urbanização crescentes contribuirão com a reordenação da sociedade existente fazendo surgir uma massa de trabalhadores assalariados que passará por inúmeras mazelas ao mesmo tempo em que uma pequena parcela da população passa a concentrar cada vez mais riquezas, requerendo reordenações institucionais e políticas. Tratava-se de uma nova força social em ascensão: a burguesia.

A chamada Revolução Francesa, que ocorreu no mesmo período, será marcada por conflitos advindos dos interesses dessa nova força social ascendente que chocavam-se com os das monarquias absolutistas que, tradicionalmente, asseguravam privilégios à nobreza decadente, tais como isenção de impostos e a recepção de tributos feudais.

A investida dos capitalistas rumo ao poder significou a liquidação sistemática do Antigo Regime. Mudou-se a estrutura do Estado alterando substancialmente a antiga formação social, com suas instituições, seus costumes e hábitos, resultando em profundos impactos na economia, na política e na vida cultural.

Os abalos provocados por essa dupla revolução criaram novas condições de existência para a população europeia, cujas decorrências são sentidas em todo o mundo até hoje. As mudanças tecnológicas no sistema produtivo, o surgimento de relações de trabalho específicas, a crescente urbanização e suas implicações, as condições de vida desiguais entre a classe que vive do trabalho e a que vive de sua exploração, as novas formas de se relacionar com o tempo e com a natureza, as mazelas decorrentes da vida moderna, etc, todas essas transformações simultâneas

irão implicar o surgimento não apenas de novas relações sociais, mas de novas formas de pensar, fruto das novas maneiras de produzir e viver.

Essas reflexões tendiam a afastar interpretações baseadas em superstições e crenças infundadas abrindo espaço para a constituição de um saber mais racional sobre os fenômenos históricos-sociais. Os processos que decorreram do surgimento da sociedade moderna formarão um conjunto de situações a serem estudadas de modo científico, engendrando uma ciência que estava nascendo, a sociologia, que, nesse sentido, deve ser problematizada como resposta intelectual aos novos problemas práticos advindos do surgimento da sociedade moderna (Martins, 1982).

Segnini (1992) nos chama atenção a necessidade de termos claro em nossa mente que a Revolução Industrial se constituiu essencialmente como uma revolução social. Foi além da evolução tecnológica aplicada à produção de mercadorias. Em seus termos,

o nascimento das fábricas, mais do que uma exigência tecnológica, significou uma exigência do controle do tempo dos artesãos e trabalhadores face a necessidade do capital de aumento da produção para atender novos mercados. Disciplina e fiscalização foram, e são, controles redutores de custos que nos informam sobre o processo de resistência dos trabalhadores no espaço fabril (Segnini, 1992, Pg. 60).

Tal controle não se desenvolveu apenas através de formas de coerção impostas pela necessidade de sobrevivência no interior de uma nova ordem econômica, mas também, através de instituições "iluministas" como, ao exemplo que nos cabe aqui, das escolas.

De acordo com Segnini (1992) desde seu nascimento a escola de massas esteve envolta na contradição entre a perspectiva enciclopedista que tomava o conhecimento como capaz de libertar o homem das trevas e da superstição, e a perspectiva capitalista que visava educar somente o suficiente para a produção.

A industrialização significou, portanto, uma transformação radical no processo de formação para o trabalho, não só por ter introduzido uma nova base técnica. No interior do processo produtivo e para além dele, nas instituições educacionais, a educação desenvolvida objetivando a qualificação para o trabalho, principalmente a educação de crianças e adolescentes pobres oriundos das massas populares, colocou maior ênfase nos aspectos disciplinadores, procurando

transformar o homem em força de trabalho. “A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis” (Tragtenberg, 1982, p. 35).

Por conseguinte, se a Primeira Revolução Industrial não significou apenas uma mudança técnica e operacional, mas um conjunto de transformações nas relações sociais e no processo de formação para o trabalho, a comumente chamada Segunda Revolução Industrial, que transcorreu nos séculos posteriores, também se caracterizou por mudanças sociais decorrentes de uma nova reorganização capitalista.

No que se refere às mudanças na base técnica do processo produtivo foram significativas a passagem da energia a vapor para a energia elétrica, a utilização de outras fontes de energias derivadas do petróleo como força motriz, a substituição do ferro pelo aço, e a intensificação do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação. Essas transformações marcam a transição do que foi caracterizado como um capitalismo liberal, assente na exploração da força de trabalho a partir de condições extremamente degradantes, para um capitalismo dos monopólios.

Nesse contexto, o número de assalariados irá aumentar intensamente. Instala-se a produção em massa. Cresce a racionalização do trabalho e diversos padrões de produtividade - eliminação de desperdícios, intensificação da produtividade e do excedente - são impostos aos trabalhadores como revelação de uma "ciência" do trabalho. A empresa patrimonial transforma-se em burocrática.

Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) foram os mentores intelectuais da otimização capitalista da produção nesse período. Em Taylor o trabalhador deve manter a única forma correta de execução da tarefa, de acordo com tempos e movimentos pré-estabelecidos pela gerência. Ford estende as inovações tayloristas, introduzindo as linhas de montagem impondo o tempo de produção em série.

A organização e gestão dos processos de trabalho passam, na fábrica, a enfatizar o potencial de submissão do trabalhador almejando a criação do operário padrão. Por sua vez, o controle sobre o trabalhador ultrapassa o muro da fábrica, requerendo a construção de um novo homem, "o soldado do trabalho" disposto a obedecer, com disciplina, o tempo e os movimentos impostos pelo processo produtivo. Normatiza-se assim a vida do trabalhador fora da fábrica canalizando suas energias para a produção (Gramsci, 2001).

Neste contexto, para atender as necessidades de transmissão de técnicas

e habilidades requeridas pelo trabalho taylorizado, multiplicam-se as escolas, sobretudo as escolas profissionalizantes, tanto as escolas técnicas para trabalhadores, quanto institutos politécnicos e faculdades, para os gestores (Antunes, 2017) .

As manifestações de resistência a lógica fordista/taylorista de produção se iniciaram concomitantemente a sua própria implantação. O capitalismo, dessa forma, buscou criar mecanismos de controle dessa resistência.

Perpassando nossa problemática, Segnini (1992) coloca:

"controles na produção, a procura da introjeção da lógica de trabalho taylorizada quer seja através das escolas, dos meios de comunicação de massa ou das próprias empresas, revelam a necessidade do capital de exercer controle sobre as formas manifestas de resistência dos trabalhadores à administração científica do trabalho." (Segnini, 1992, Pg. 62).

A generalização do fordismo e do taylorismo no sistema produtivo determinou mudanças profundas na estrutura de qualificação e de poder sobre a classe trabalhadora. A escola, situada ante esses fenômenos terá uma importância significativa.

Esse breve panorama histórico dos processos que ensejaram o surgimento do capitalismo e o seu desenvolvimento até uma fase caracterizada como monopolista, pode ser melhor compreendido quando colocamos em perspectiva que a força de trabalho é o elo essencial do processo de industrialização enquanto capaz de trabalhar, ou seja, de incorporar tempo de trabalho em produtos. No seu processo de ação, sob o capitalismo, a força de trabalho produz o valor que alimenta o processo a acumulação. O processo de produção de valor se assenta na expropriação do tempo de trabalho em processo. Esse é o fundamento da teoria do valor-trabalho de Marx, que nos dimensiona em que consiste a mais-valia (Marx, 2010; Dias, 2010)

Ao mesmo tempo em que produz valor, a força de trabalho é sistematicamente controlada para que se torne possível assegurar um determinado modelo de produção que garanta os mecanismos de acumulação. São esses os mecanismos expressos na teoria da alienação, a qual se desdobra em mais-valia como relação econômica e na exploração da classe trabalhadora como fenômeno social mais abrangente.

A subsunção da força de trabalho como mercadoria através do

assalariamento impõe um processo de dependência dos trabalhadores em relação ao capital, uma dependência que perpassa sua própria reprodução enquanto força de trabalho. E é nos entremeios dessas relações que a qualificação da força de trabalho encontra os seus limites.

A produção social é uma transformação material da natureza que pressupõe conhecimentos objetivos sob variadas formas. No capitalismo, os conhecimentos para a produção ficam a cargo de instituições especializadas, sendo a escola a principal delas.

A referência aqui ao capitalismo requer, por sua vez, alargar a compreensão das relações que o constitui enquanto sistema, enquanto totalidade. O capitalismo é um sistema dinâmico e, por isso, a produção capitalista deve ser compreendida não num sentido técnico, mas num sentido social, como um conjunto de relações sociais complexas e contraditórias. Ao mesmo tempo o capitalismo é um sistema econômico integrado. Embora frequentemente se destaque seu caráter concorrencial, não há antagonismo entre concorrência e integração.

Segundo Motta (1987), o capitalismo “pressupõe uma pluralidade de organizações econômicas reciprocamente relacionadas”. Para ele,

a inter-relação das unidades econômicas caracteriza esse sistema econômico desde suas origens, passando por todas as fases de sua existência, de modo que se pode afirmar que o desenvolvimento do capitalismo é o desenvolvimento desta inter-relação (...) Tal inter-relacionamento tem sua base definida em termos das condições gerais de produção. (Motta, 1987. p.8)

Os processos produtivos não acontecem isoladamente em cada unidade produtiva de forma particular. Embora as diferentes unidades produtivas sejam concorrentes entre si no sentido de baratear os custos da produção e obter maior parcela de mercado aumentando sua acumulação de mais-valor, elas se inter-relacionam afim de garantir que o processo de produção se estabeleça.

A noção comum de “cadeia produtiva”, nos dá dimensão de que as empresas necessitam se relacionar para garantir a própria produção. Isso só se torna possível na medida em que existirem condições gerais que permitam que a produção aconteça de modo integrado.

As unidades particulares de produção dependem de uma série de infraestruturas materiais para funcionar. No âmbito do que Marx denominou capital

constante, ou seja, da maquinaria, utensílios, meios de produção e instalações, elas dependem de fontes de energia, água, comunicação, sistemas de transporte para escoamento de produtos, segurança, etc. No âmbito do que Marx denominou capital variável, ou seja, da fração do capital que é dispendida na compra da força de trabalho através dos salários e que é responsável pela reprodução ampliada do capital, são necessárias infra-estruturas sociais mínimas que garantam a reprodução da força de trabalho e a produção de uma futura força de trabalho. Por exemplo, sistemas de saúde, lazer, educação, segurança (o aspecto repressivo para manter o ordenamento social), meios de comunicação, etc.

Os sistemas de educação encontram-se entre essas infraestruturas que atuam como formas de disciplinamento e qualificação de indivíduos para o processo produtivo. Ou seja, os sistemas educativos são parte integrante das Condições Gerais de Produção.

Segundo Bernardo (1998), as Condições Gerais de Produção se constituem como os elementos capazes de garantir a inter-relação entre as unidades produtivas e de propagar o desenvolvimento da produtividade. Assim, incluem o conjunto de infra-estruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e seu desenvolvimento. Entretanto, não se limitam ao que geralmente se conhece por infra-estrutura. Elas constituem a base do funcionamento global das unidades econômicas em suas relações recíprocas.

De acordo com Motta (1987)

Existem diversos tipos de condições gerais de produção. Há aquelas que dão conta da existência e da reprodução física do proletariado, como a infra-estrutura sanitária, os hospitais, as creches, etc. Há aquelas que tratam da realização social da relação entre dominantes e dominados, como a preparação e a reciclagem da força de trabalho, a repressão, o policiamento, etc. Há aquelas que garantem a existência física das empresas, como as redes de produção e distribuição de energia e as redes de transporte. Há aquelas que tratam do prosseguimento do processo de trabalho, como a veiculação, centralização e armazenamento de informação, e a informática é a principal condição geral de produção desse tipo, bem como as universidades, os laboratórios e os centros de pesquisa. Há

aquelas que se voltam para a existência física de um mercado para os produtos, uma vez que todos aqueles produtos, cujo consumo não é direto, implicam a construção e a manutenção de instalações. Há ainda, as condições gerais de produção que asseguram a existência social de um mercado para os produtos, das quais as mais importantes são os organismos de distribuição de rendimentos voltados para um certo tipo de consumo, como a poupança, a publicidade, etc. (Motta, 1987, P.8)

Esses mecanismos constituem a base do inter-relacionamento das empresas garantindo o desenvolvimento global da produtividade e da realização da mais-valia. Bernardo (2009), destaca ainda, que as condições gerais de produção constituem a principal esfera de existência do Estado.

Nos momentos iniciais do capitalismo as empresas eram mais isoladas, dada a baixa integração do processo econômico global. Assim, quanto mais fragmentada a produção e o funcionamento das empresas, maior era a importância do aparelho de Estado, enquanto instituição articuladora. Com o desenvolvimento do capitalismo e uma maior integração econômica das empresas, a importância econômica do Estado - tal como é geralmente definido e ao qual deliniaremos mais adiante como Estado Restrito - decresce substancialmente e a coordenação do processo econômico global passa a ser diretamente realizada no âmbito das empresas. Desenvolveremos mais adiante os meandros dessa articulação. Por hora essa problematização nos serve para refletir o papel da educação.

No capitalismo a educação especializada desenvolvida nas escolas constitui uma condição geral da produção e da reprodução da força de trabalho, ou seja, a escola deve ser pensada como um dos aspectos das condições sociais e materiais necessárias no capitalismo para que existam trabalhadores (Bernardo, 2009).

A qualificação da força de trabalho, enquanto capaz de executar os gestos e raciocínios necessários à produção, demanda como condição geral a existência de uma instituição especializada voltada à sua formação. Esta é a função social da escola no capitalismo moderno. Ela garante que a força de trabalho se qualifique para operacionalizar não apenas suas ações na intensidade demandada pelo trabalho, mas para realizar operações que exijam maior destreza manual ou, sobretudo nos tempos atuais, que exijam maior instrução e superior capacidade de raciocínio e de

organização.

## 2.6 A qualificação da força de trabalho no Taylorismo/Fordismo

As condições sociais expressas no trabalho alienado, com o transcorrer do tempo se complexizaram permitindo emergir diversas particularidades no processo produtivo.

O trabalho assalariado e alienado descrito por Marx se fez sentir principalmente ao longo dos séculos XVIII e XIX quando o nível de integração dos processos produtivos era ainda incipiente e predominava uma maior concorrência no plano de inter-relação econômica das diversas empresas. Contudo, ao fim do século XIX e ao longo do século XX, os desdobramentos dos processos produtivos permitiram o surgimento de configurações diferenciadas na realidade do mundo do trabalho alterando sua morfologia ao mesmo tempo em que, essencialmente, mantinha seus traços capitalistas fundamentais: a alienação, a mais-valia, a produção de valor e acumulação de capital.

O capitalismo não é um sistema estático e linear. Ao nos referirmos ao capitalismo, o que temos em perspectiva é que este não se resume estritamente à produção. Trata-se de uma totalidade que envolve a exploração da força de trabalho nas unidades produtivas e a reprodução da força de trabalho em outras esferas das relações sociais de produção. (Antunes, 2017, Bernardo, 2009).

Ainda assim, foi no microcosmo das fábricas que, neste período, se viu emergir um novo projeto societal. O crescimento das dimensões das empresas implicou uma decadência dos ofícios tradicionais, os ofícios qualificados se especializam e os novos ofícios se tornaram mais dependentes da maquinaria. As indústrias passam a incorporar a linha de montagem e a produção em massa. Há um crescimento do mercado interno e o desenvolvimento industrial foi acompanhado de um processo de concentração.

Segundo Tragtenberg (1974),

Essa concentração operava monopolisticamente em alguns setores. Ela era produto de um sistema econômico onde:

- a) A grande empresa por suas dimensões e influência monopolística no mercado permite planejamento a longo prazo da produção. A minimização da concorrência permite a redução da instabilidade,

- o que cria as condições para o planejamento;
- b) A grande divisão de trabalho entre os que pensam e os que executam se realiza na grande empresa. Aqueles fixam o progresso da produção, descrevem os cargos, fixam funções, estudam métodos de administração e normas de trabalho; criam as condições econômicas ao surgimento do *taylorismo* (Tragtenberg, 1974, p. 71).

A racionalização da produção torna-se uma característica dos processos produtivos ancorando-se no estudo do tempo e dos movimentos do trabalho permitindo o surgimento, nesse contexto, da chamada Administração Científica, que terá Frederick Taylor (1856-1915) como um de seus principais expoentes.

Para Taylor não se deveria delegar aos trabalhadores a produção de saberes-fazer. O saber sobre o trabalho constituía uma empreitada científica. Nas relações de trabalho que então se desenvolveram, as atividades intelectuais estavam reservadas à gerência cabendo ao operariado funções estritamente de execução. Segundo ele, os que executam deveriam se ajustar aos cargos e as normas de desempenho descritos pela administração. As operações do trabalho deveriam ser decompostas em tempos elementares, marcando uma intensificação do ritmo de trabalho. Os interesses dos trabalhadores deveriam ser o da administração. A capacidade do operário irá adquirir um valor secundário e o essencial será a tarefa do planejamento. O taylorismo significará, fundamentalmente, um aprofundamento da cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. (Tragtenberg, 1971).

Segundo Antunes (2017),

Taylor parte da desigualdade imposta pela divisão do trabalho entre planejadores/as e executantes para verificar como tal condição retira dos/as últimos/as as condições de seu próprio aperfeiçoamento (Antunes, 2017, p.23).

O objetivo do método taylorista é a extração do conhecimento da classe trabalhadora acerca da realidade da produção, afim de otimizar a exploração do trabalho em processo.

Ao lado da redução dos saberes-fazer, a seleção de trabalhadores visava escalar aqueles que se predispunham a se adequar às funções da empresa, e a realização de treinamentos era utilizada para que o trabalhador se tornasse eficiente nas atividades desempenhadas. Essas condições visavam adequar a força de

trabalho dentro da divisão técnica estabelecida.

A racionalização dos tempos e dos movimentos do trabalho, significaram um controle do próprio corpo do trabalhador. Mas, se o taylorismo conduziu a um controle sobre o corpo, menor não foi o controle sobre o intelecto. A imposição unilateral dos gestos do trabalho pela administração, advinda da separação entre a atividade intelectual e a atividade manual e sua padronização, demandava um empreendimento pedagógico que permitisse “verter tais imposições da gerência a níveis operacionais” (Antunes, 2017, p.31).

Se a tônica taylorista visa a apropriação do conhecimento produzido pela força de trabalho, convertendo esse conhecimento em matéria de gestão, sua função torna-se “reverter a dependência dos proprietários dos meios de produção para com a classe trabalhadora” (Antunes, 2017, 32).

Os conhecimentos que passam a estar concentrados pela administração, são agora transmitidos à conta-gotas: uma fração dos próprios assalariados será escalada para promover à usurpação dos conhecimentos produzidos pela sua própria classe, distorcendo-os afim de otimizar a exploração da força de trabalho, enquanto à outra parte, a quem cabe somente executar o seu trabalho mediante os ordenamentos “científicos” definidos rigidamente pela administração, restou apenas uma aprendizagem reduzida nos marcos da disciplina do trabalho.

Aliado ao taylorismo, que evoca a organização científica do trabalho num crescente grau de racionalização, o fordismo constitui o modo predominante do sistema produtivo neste período. O desenvolvimento das formas industriais fordistas – sobretudo a fixação da jornada de trabalho e do salário – deu aos trabalhadores renda e tempo de lazer para que consumissem os produtos que passavam a ser produzidos em massa.

Se, por um lado, os trabalhadores eram obrigados a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema da linha de montagem, ficando fixos em seus postos e desenvolvendo também um trabalho parcelar no qual ficavam presos a operações técnicas e cronometradas que definiam o rigor da duração do trabalho, por outro, passam a ter acesso ao estatuto de consumidores. Ao mesmo tempo, com o transcorrer do tempo, a partir das lutas sociais destinadas a melhorar suas condições de sobrevivência, passam a ter acesso à uma gama de serviços públicos e direitos

sociais, sobretudo ligados à seguridade social<sup>9</sup>. Nesse sentido, as ações fordistas irão incidir sobre a reprodução da força de trabalho principalmente no âmbito exterior ao momento propriamente da venda da força de trabalho, no âmbito das relações sociais de produção.

Segundo Antunes (2017), o sistema taylorista-fordista

Caracterizou a submissão da qualificação dos/as trabalhadores/as aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital. A proposta de Ford, aliás, foi além da organização interna das empresas, dos postos, instalações e tarefas (...) foi mais que um sistema de gestão do trabalho fabril, caracterizando uma subalternização da classe trabalhadora às condições sociais e políticas da reprodução do capitalismo em suas bases industriais. (Antunes, 2017, p. 47)

O sistema taylorista-fordista implicou portanto a própria sociabilidade, constituindo-se como uma resposta às contradições internas do próprio capitalismo. Visou a formação de um novo tipo de trabalhador, de um novo tipo de cidadão, adaptado a nova configuração da sociedade capitalista. Representou uma solução do capital “que trouxe consigo novas formas de exploração da força de trabalho na indústria, concomitantemente a novas qualificações que ao operariado foram impostas para que integrasse esse novo universo fabril” (Antunes, 2017, p.55).

Segundo Tragtenberg (1982), no interior desse sistema social as

---

<sup>9</sup> Segundo Bernardo (2004): “A concentração física de uma parte substancial dos operários em enormes instalações fabris justificara a adopção do regime de contratos colectivos de trabalho e, portanto, contribuíra para o desenvolvimento de grandes sindicatos burocratizados, que tinham como único objectivo a negociação com o patronato e que se encarregavam, em suma, da organização do mercado de trabalho. Foi neste âmbito que os capitalistas aplicaram as orientações económicas keynesianas”. (Bernardo, 2004, p.138) O chamado Estado de Bem-estar social emerge nesse contexto de uma economia assente no capital monopolista, baseada num sistema produtivo regulado pelo taylorismo-fordismo como modo de gestão. A produção em massa, a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas padronizadas, resultam numa maior produtividade. Ao mesmo tempo o trabalhador é produzido como massa: os padrões de consumo são tendencialmente homogeneizados refletindo uma produção padronizada, enquanto os salários permitem uma demanda crescente face a uma oferta crescente. As teses keynesianas ganham preponderância apregoando um equilíbrio entre oferta e demanda, enquanto salário e lucros se balanceiam em acordos coletivos supervisionados pelo Estado. A educação, treinamento, socialização etc. do operário de massa é organizada através das instituições de massa de um *welfare state* burocrático.

instituições educacionais desenvolverão um trabalho “contínuo e sutil” para a conservação da estrutura de poder e das formas de desigualdade existentes. Seu papel será a de uma ‘socialização à subordinação’, ou seja, “transmitir aos jovens valores compatíveis com seu futuro papel de subordinação”. (Tragtenberbg, 1982, p.53)

## 2.7 A reestruturação produtiva e as novas demandas por qualificação

O século XX presenciou o desenvolvimento e também a decadência do modelo taylorista-fordista de gestão. Sua crise<sup>10</sup> como padrão de acumulação e forma de disciplinamento da força de trabalho demandou novas maneiras de gerir e organizar a produção que resultaram numa significativa *reestruturação produtiva*, gerando novas formas de acumulação de capital cuja a feição adquirida por sua dinâmica vem sendo chamada de *toyotismo* (Antunes, 2017, Bernardo, 2009).

Sobretudo à partir da segunda metade da década de 1970, para que o capitalismo pudesse recuperar o seu ciclo produtivo diante da crescente estagnação econômica e da contestação das formas de disciplinamento pelas lutas operárias, as bases do modelo taylorista-fordista foram sendo alteradas, mescladas ou mesmo substituídas por formas produtivas *flexibilizadas* através das quais o capital irá buscar romper com estrutura de regulação proporcionada pela relativa “estabilidade” existente durante o período taylorista/fordista. Passa a existir uma dinâmica de continuidade e descontinuidade com este modelo deflagrada à partir da inserção de significativas mudanças tecnológicas e novas práticas de gestão do universo do trabalho (Antunes, 2017).

A produção em massa vai cedendo espaço à uma produção mais diretamente vinculada à demanda e o trabalho em células e em equipe passa a romper o caráter parcelar do trabalho fordista, instaurando-se também um processo em que o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas. A redução de estoques, de tempos e de efetivos, os métodos de informação e reposição de produtos, a implementação gradual de uma estrutura produtiva mais horizontalizada, a

---

<sup>10</sup> Não havemos de tratar de todos os elementos sociais, econômicos e políticos que desencadearam a crise do sistema taylorista-fordista. Delinearemos algumas características da reestruturação produtiva que permitiram o surgimento de uma nova morfologia do trabalho, afim de dimensionar as tendências postas pelo sistema produtivo à educação.

automação, a utilização da informática passam a se constituir como elementos fundamentais à ampliação e ao aprofundamento da integração das empresas

Não é nossa intenção esgotar o quadro de transformações que vem caracterizando a reestruturação produtiva. Delinearemos um quadro geral, destacando alguns elementos que consideramos ser importantes para dimensionar as formas de qualificação pertinentes à esse sistema.

A referência ao modelo produtivo da Toyota, num século muitas vezes chamado de “o século do automóvel”, ocorre na medida em que os principais elementos da reestruturação produtiva remetem às técnicas produtivas implementadas de maneira significativa inicialmente no interior dessa empresa e que depois foram difundidas para amplos segmentos industriais, reverberando nas relações sociais em seu conjunto.

A lenta recuperação do Japão no Pós-Guerra exigia da classe capitalista no país a elevação da produtividade. Sem um mercado amplo, tornava-se necessário obter flexibilidade para se “produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes. Os métodos fordistas mostravam-se incompatíveis com tais necessidades, pois geravam estoques”. Deste modo, a Toyota buscou outros métodos para conjugar uma alta produtividade, mais vinculada a demanda, com a “redução relativa das instalações, dos equipamentos e dos efetivos de trabalho”. (Antunes, 2017, p.66). Essas condições evidenciavam a necessidade de uma empresa *flexível* e *enxuta*, que respondesse as demandas do capital.

Assim, de acordo com Antunes (2017), no interior dos processos produtivos da empresa, de forma pioneira e bastante particularizada ao contexto das relações de trabalho específicas do país, entre os anos 1947 e o início dos anos de 1970, foram empreendidos uma série de experimentos organizacionais que permitiram o delineamento do modelo de operacionalização do sistema produtivo que posteriormente se expandiu mundialmente alcançando amplas dimensões.

Aliadas as constantes incrementações tecnológicas, a Toyota adotou um sistema de informações em painéis luminosos instalados acima de cada posto de trabalho (*Andon*) que permitia expor os padrões das operações e informar sobre possíveis problemas. Posteriormente, com a implementação de células de trabalho, a técnica foi adaptada e se desenvolveu um novo aparato de informação (*Kan Ban*), por meio de cartazes, que apontava as necessidades de cada setor, permitindo que as demandas fossem supridas de forma mais eficiente. Em nível mais amplo, na relação

entre a empresa e seus fornecedores, esse sistema de informação também foi utilizado, permitindo que os fornecimentos fossem realizados de acordo com a demanda. De forma articulada esses sistemas alicerçavam o princípio de estoque zero e instauraram uma dinâmica de fornecimento *just in time* (no tempo certo) visando dinamizar a produção afim de torná-la mais eficiente.

Foram também introduzidos nos processos produtivos mecanismos de parada automática por autodeteção de erros ou problemas nas máquinas e equipamentos, buscando tornar a produção mais ágil e flexível. Aos trabalhadores passou a ser imputado o manejo de várias máquinas ao mesmo tempo, reduzindo as instalações da empresa tornando-a *enxuta* afim de dinamizar a produção.

Segundo Antunes (2017), essas transformações terão implicações profundas resultando num processo a que caracteriza como *lioofilização* organizacional, ou seja, um processo de “enxugamento”. Para ele, “um resultado geral do sistema toyotista é redução do número de trabalhadores/as nas organizações onde é aplicado” (Antunes, 2017, p.73). Entretanto, a lioofilização não se manifesta apenas em relação a quantidade de trabalhadores, envolve o enxugamento de todo o sistema de regulação, organização e gestão das relações de trabalho que se instaurou durante o período de predominância do taylorismo-fordismo.

Ao mesmo tempo, essas operações atribuíam aos trabalhadores diferentes responsabilidades. Diagnóstico, reparo, manutenção, programação e controle de qualidade passaram a ser atividades atribuídas ao trabalhadores. O trabalhador necessitava, então, realizar uma série de funções. Essa *polivalência* exigida pelos processos produtivos destoará do padrão especializado do sistema taylorista-fordista. O toyotismo marcará uma crescente *desespecialização* que tornará as atividades mais complexas, exigindo um maior nível de conhecimento por parte dos trabalhadores, restituindo-lhes o papel de elaborar e acumular saberes fazeres sobre a produção.

Concomitantemente, da mesma forma em que se aumentava a qualificação dos trabalhadores, avaliações de mérito, estabelecimento de metas e bonus atrelado ao desempenho passam a ser artifícios utilizados para estabelecer um maior controle sobre os trabalhadores atribuindo-lhes maiores responsabilidades já que agora eram mais qualificados, forçando um engajamento maior de sua subjetividade à disciplina do trabalho. Buscava-se assim diminuir os poderes que lhes eram concedidos na produção, atacando o saber mais complexo que estavam a elaborar, afim de aumentar a intensidade do trabalho.

Segundo Fonseca, Bruno (1995), um outro elemento que irá contribuir à internalização da ideologia da empresa, funcionando como um sistema de cooptação da subjetividade do trabalhador será o sistema de bonificação. Para as autoras

Vemos categorias como projeção, introjeção, identificação, recalçamento, entre outras, presentes no bojo da organização hipermoderna. Para garantir o envolvimento do indivíduo e levá-lo a internalizar elementos da ideologia da empresa, reforçando a vivência das categorias acima descritas, processos de cooptação são introduzidos de forma a seduzir o indivíduo que se sente rendido por prêmios a ele conferidos, ajudas de custo, planos de saúde, enfim, os chamados ganhos indiretos. Percebe-se, pois, que são anestesiados em sua consciência crítica sobre o seu papel [de explorado] na estrutura da empresa (Fonseca, Bruno, 1995, p.38).

Células de produção, trabalho em equipe, colaboração, pró-atividade serão elementos conjulgados nesse sentido no sistema toyotista, resultando numa forma de gestão em que continuamente os trabalhadores serão levados a contribuir com a gerência, sugerindo melhorias no processo produtivo. *Kaizen* será o nome atribuído a sistemática de reuniões constantes entre assalariados e gestores, nas quais, aos trabalhadores, é dada a oportunidade de contestação dos métodos de trabalho, visando diminuir conflitos e aproveitar as divergências como fator produtivo. Assim os trabalhadores, considerados como “colaboradores” ou “consultores”, são levados à se envolver com os objetivos do capital (Antunes, 2017).

A combinação desses elementos tornaram o mundo do trabalho mais “participativo”, “envolvente”, “menos despótico”. Transformado em responsável pela qualidade do trabalho que executa nos processos produtivos, o trabalhador vai gradativamente convertendo-se em “despota de si mesmo” (Antunes, 2015). A alienação, aparentemente menor, mostra-se mais intensa e interiorizada, tornando crescente as formas de engajamento subjetivo dos indivíduos nos processos que conduzem a sua própria exploração como força de trabalho.

Em termos de qualificação da força de trabalho, o aproveitamento da capacidade intelectual dos trabalhadores constituirá uma das principais características do sistema toyotista. Segundo Bernardo (2006), o toyotismo tende a incidir sobre

a qualificação da força de trabalho, de modo a aproveitar cada vez

mais a capacidade intelectual dos trabalhadores, é esta uma das principais lições dadas pelos administradores da Toyota, e que os gestores de todo o mundo se têm esforçado por aprender e aplicar (Bernardo, 2006, P.2)

Nesse sentido, como buscou-se demonstrar, um dos aspectos mais importantes da reestruturação produtiva é o aumento das exigências de qualificação dos trabalhadores. A introdução da automação, que tende a progressivamente diminuir o trabalho manual direto, que em geral é pouco qualificado, faz emergir tarefas de monitoramento e supervisão, que passam a exigir do trabalhador maior capacidade de abstração, de decisão, de comunicação, responsabilidade. Para corresponder a essas expectativas os trabalhadores são demandados a tornarem-se cada vez mais polivalentes.

Para Fonseca e Bruno (1995),

a lógica da empresa ao montar um modelo onde atuarão trabalhadores polivalentes, treinados para atender às exigências das novas formas de trabalho, longe de ser um modelo humanizador e democrático, constitui-se num poderoso instrumento utilizado pelos capitalistas que enfeitam como o canto das sereias, os trabalhadores por sua sensação de êxito e pela cooptação cada vez mais presente nas políticas das organizações. (Fonseca, Bruno, 1995, p. 41)

Deste modo, os elementos que constituíram a empresa enxuta e flexibilizada, nas décadas que se seguiram à sua formulação na empresa da Toyota, foram sendo difundidos e adaptados em diversos setores econômicos nos principais países capitalistas. O quadro resultante dessa difusão é de uma crescente implementação de processos compatíveis com essa lógica de acumulação flexível.

Segundo Antunes (2017)

Difundido às principais potências capitalistas no contexto de crise que se instalou mundialmente após a década de 1970, o toyotismo demandou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais e isso coincidiu com o advento de uma contestação aos métodos do taylorismo-fordismo nos principais países industrializados (Antunes, 2017, p. 92)

Nessas contestações, ocorridas no fim dos anos 1960, advindas da contracultura e dos movimentos sociais (negro, feminista, indígena, ambientalista), em

meio ao repúdio do imperialismo estadunidense e do modelo soviético, entre revoltas estudantis e operárias, eram frequentes a contestação à gerência científica do trabalho e a maneira como a educação e as qualificações do trabalho eram projetadas e impostas tecnicamente. Se contestava a forma como a qualificação adquirida nas instituições formais estava condicionada as necessidades do trabalho, distanciando a educação ofertada nessas instituições de um saber realmente emancipador, que integrasse criticamente educação e trabalho. (Antunes, 2017).

O toyotismo, nesse sentido, busca rearticular as relações de produção visando cooptar o potencial questionador desses movimentos. Os subterfúgios utilizados no interior das empresas se reproduzem em escala mais ampla. Como aponta-nos Bernardo (2009)

Neste processo o capitalismo pôde recuperar em seu benefício muitas das instituições que o movimento operário autónomo havia criado. Ao demonstrarem que eram capazes de controlar directamente as suas lutas e, mais ainda, de ocupar as empresas e de organizarem sozinhos o processo produtivo, os trabalhadores revelaram a posse de qualificações que os capitalistas não estavam a aproveitar. Foi a partir de então que os administradores de empresa começaram a fazer apelo não só à força muscular dos trabalhadores, mas igualmente às suas capacidades intelectuais e, em especial, às suas aptidões organizativas. A recuperação capitalista das formas de luta promovidas pelo movimento autónomo deu lugar às técnicas modernas de gestão, comumente designadas como toyotismo. E, assim, o talento de que os trabalhadores haviam dado mostras nos seus esforços de emancipação acabou sendo rentabilizado pelos capitalistas enquanto novas qualificações profissionais, que permitiram inaugurar outro patamar de complexidade do trabalho e agravar a exploração. Por outro lado, do questionamento das burocracias sindicais, devido ao movimento autónomo daquelas décadas, resultou hoje a flexibilização do mercado de trabalho. Da insatisfação evidenciada perante o modelo de welfare state social-democrata e keynesiano resultou a difusão do neoliberalismo nos países democráticos (Bernardo, 1998, p.15)

A reestruturação produtiva irá se constituir fundamentalmente como a base objetiva que permitiu o neoliberalismo desenvolver sua pragmática (Antunes, 2017).

### 3 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

*“A história não é destino e sim uma construção das classes em luta resta-nos a nós, os atores sociais, reinventarmos a política “como exercício de liberdade”.*

*(Isabel Loureiro)*

A estrutura de poder do capitalismo, segundo Bernardo (1998, 2000, 2009), assenta-se na configuração estabelecida pelos princípios do Estado como uma superestrutura política capaz de instituir, de forma eficiente, uma disciplina condizente com a lógica de exploração dos trabalhadores no interior da produção e difundí-la no tecido social.

Conforme destaca, a economia capitalista, para impor uma lógica de dominação centrada na exploração, conjulgou ao longo de seu desenvolvimento a articulação entre duas modalidades de aparelho de poder: o Estado Restrito e o Estado Amplo, ambos como faces de um mesma estrutura de poder de Estado.

O Estado Restrito constitui as configurações assumidas pelo poder por meio das instituições e dispositivos oficiais que compõem o governo, o parlamento, a polícia e os tribunais. É a face mais visível do que tradicionalmente tem sido caracterizado como Estado: o legislativo, o executivo e o judiciário; em suas concepções de território, soberania e nação. Ou seja, “inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, tal como é definido pelas Constituições dos vários países” (Bernardo, 1998, p.23).

Contudo, no capitalismo, do ponto de vista dos trabalhadores, estas instituições não são as únicas a exercer poder e impor uma forma de organização. No âmbito das empresas, os patrões e gerentes são os verdadeiros governantes. Nas empresas os patrões podem exercer uma forma de “poder legislativo” pela escolha do modelo de administração da empresa. É possível, também, o exercício de um “poder executivo” pela aplicação das metas e formas administrativas, seja pela persuasão ou mesmo pela coação. E por fim um “poder judiciário” ao avaliarem o desempenho dos empregados, remunerando-os ou punindo-os de acordo com critérios específicos (Bernardo, 1998, p. 23). Assim, as empresas constituem uma face oculta do Estado: “um quarto poder que os teóricos dos três poderes clássicos no sistema constitucional têm sistematicamente esquecido, ou talvez preferido omitir”. (Bernardo, 2009 p. 217).

O conceito de Estado Amplo, busca dar conta desta realidade e, nesse sentido, inclui todas as formas de poder das classes dominantes, inclusive as empresas.

Se num dado momento histórico o Estado Restrito assumiu quase exclusivamente os papéis de desenvolvimento econômico, controle e repressão, ou seja, foi o principal responsável pelo disciplinamento da força de trabalho e pela garantia de condições gerais para a integração e inter-relacionamento das empresas, à medida em que as empresas se tornam mais complexas e maiores, passando a atuar de modo transnacionalizado, elas mesmas passam gradualmente a exercer estas funções. Ao passo que, atualmente, na medida em que essa configuração se encontra estabelecida, a participação nas novas tecnologias que permitem a integração produtiva e a concentração de capital ocorre fundamentalmente em nível transnacional e não nos quadros nacionais, típicos do Estado Restrito.

O que denominamos Neoliberalismo significa fundamentalmente “a hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais, enquanto elementos determinantes do Estado Amplo” (Bernardo, 1998, 26)

### **3.1 Reestruturação produtiva, poder empresarial e Estado Amplo**

A concepção de Estado Amplo nos permite dimensionar como as empresas se constituíram como o principal aparelho de poder na sociedade contemporânea e como, dessa forma, “cada vez mais as organizações empresariais tem sido responsáveis por uma disciplina diária, que organiza e condiciona os trabalhadores numa determinada hierarquia, a fim de garantir o controle e a continuidade dos processos econômicos de exploração” (Capatto, 2010 p. 113).

Segundo Gonçalves (2006),

com a transnacionalização dos processos econômicos, embora o Estado continue a existir, são as transnacionais que passam a presidir o aparelho decisivo de poder. Elas passam a constituir a fonte de um modelo global e padronizado de vida. Essa evolução histórica determina que o Estado não seja o único aparelho de poder. As empresas fazem parte da estrutura estatal e são hoje o principal aparelho de Estado, conectado globalmente e se sobrepondo aos Estados nacionais, Estados Restritos. A organização dos processos econômicos constituem uma forma de gestão política sobre os

trabalhadores que é determinada pelos mecanismos da exploração (Gonçalves, 2006 p.09).

Assim, na configuração adquirida atualmente pelos processos econômicos, baseadas na exploração, cabe principalmente ao Estado Amplo o papel político de manter a dominação capitalista, ou seja, as empresas constituem o principal mecanismo de poder disciplinador.

Ao contrário do que predomina em teses comuns a respeito do Neoliberalismo que pontuam a redução dos poderes do Estado, o conceito de Estado Amplo é capaz de dimensionar que, na realidade, o que diminuiu de maneira bastante relativa foram os poderes do Estado Restrito, reforçando a soberania do Estado Amplo.

Quando direcionamos o olhar aos processos operacionalizados pela inserção de técnicas de gestão toyotistas no sistema produtivo é possível dimensionar os processos de transnacionalização do capital que envolveram essa mudança de soberania. A acumulação flexível não foi viabilizada somente à partir de transformações operacionais e tecnológicas incrementadas diretamente no interior dos processos de fábrica. Envolveu um crescente processo de internacionalização e financeirização, através do qual se tornou possível, principalmente via especulação, transformar as configurações apresentadas no modelo de gestão da produção associado ao capital monopolista, ou seja, o taylorismo-fordismo. As empresas capitalistas, valendo-se da desregulamentação dos mercados financeiros, passaram a se integrar cada vez mais em nível mundial, transnacionalizando-se. “Um fator decisivo na ultrapassagem do Estado Restrito pelo Estado Amplo foi a colossal dimensão assumida nas últimas décadas pelos investimentos transnacionais” (Bernardo, 1998, p.36)

A atuação transnacionalizada do capital, sob complexas transações internacionais, abre um amplo campo de gerenciamento vinculado às finanças e aos processos de prestação de serviços no plano da internacionalização, requerendo arranjos flexíveis de trabalho que se mostraram fundamentais para a produção de serviços destinados às empresas transnacionais. Contudo, embora cresça a escala e a complexidade dessas operações, elas também são evidentes em escalas menores e em graus menos elevados de complexidade, à exemplo das empresas que operam regionalmente (Harvey, 1992).

Assim, em múltiplas dimensões, seja em nível regional, nacional ou global,

haverá uma crescente demanda à partir de empresas de todos os segmentos industriais por serviços de inovação, desenvolvimento, segurança, armazenamento, projetos, legais, financeiros, publicitários, consultoria, contabilidade, etc que se estruturaram a partir do crescimento da flexibilização em diferentes esferas do processo produtivo, na qual se tornarão significativas as mudanças operadas pela desregulamentação dos mercados financeiros, pela ascendência das finanças, dos serviços especializados e pela integração aos mercados mundiais.

Os contatos diretos entre as empresas em nível transnacional aumentaram significativamente assim como a grandeza dos fluxos e montantes de investimento externo. Neste quadro, ante a volatilidade e flexibilidade do mercado econômico global, o capital tem seus poderes aumentados pela complexidade que envolvem esses fluxos financeiros, implicando um maior controle sobre o trabalho, mesmo num cenário de maior desregulamentação. Será nos processos subjacentes ao Estado Amplo que esse controle se exercerá mais efetivamente, no âmbito das empresas.

Para perceber o aumento deste controle, nos serve notar que à medida em que o capitalismo foi assimilando os tempos de ócio e lazer transformando-os em oportunidades de mercado e em fatores de formação, qualificação e vigilância, aumentou a influência das empresas sobre os trabalhadores, mesmo nos momentos exteriores ao trabalho e se dinamizou os mecanismos de disciplinamento da força de trabalho. De outra forma, os computadores pessoais permitiram uma configuração até então inédita: inserir numa mesma máquina funções de trabalho e de lazer tornando tênue a linha que separa esses diferentes momentos.

Concomitantemente à esta processualidade, a via informal do trabalho foi ganhando proporções cada vez mais significativas. Além dos ganhos modestos de salário real, os trabalhadores veem cada vez mais latentes formas de precarização dos processos laborais e de flexibilização das regulamentações trabalhistas: contratos de trabalho de curto prazo, terceirização, subcontratação, etc. Reacentua-se a vulnerabilidade dos trabalhadores e o desemprego mantém níveis significativamente altos. As organizações dos trabalhadores foram enfraquecidas face a burocratização crescente dos organismos criados nas lutas dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que os direitos sociais estão sendo cada vez mais flexibilizados. Esse quadro denota uma crescente fragmentação da classe trabalhadora que, ao mesmo tempo em que o capital se transnacionaliza e fortalece seus mecanismos de poder, acaba se dividindo sobretudo em categorias e realidades forjadas principalmente sob a hegemonia do

Estado Restrito (por nações, por categorias específicas de trabalho, em sindicatos pulverizados) ou pelo racismo, xenofobia, etc.

Estamos habituados a considerar a economia mundial como um sistema de relação entre países. Entretanto, para compreendermos as implicações da transnacionalização, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo é necessário mudar a perspectiva. A parte decisiva da economia não deve ser concebida em termos de relações entre países, mas fundamentalmente, num plano transnacional.

Segundo Bernardo (2000)

Se adotarmos o ponto de vista das sociedades transnacionais, verificamos que grande parte do comércio que as estatísticas oficiais contabilizam como externo é, na realidade, um comércio interno, constituído por transações entre matrizes e filiais. Esta alteração de perspectivas não ocorre apenas no plano econômico, mas no político também, porque as fronteiras entre países marcam a amplitude da esfera de ação de cada governo, e portanto a amplitude do Estado Restrito, enquanto a divisão entre as companhias transnacionais decorre diretamente do sistema de poder das empresas e, por isso, tem lugar no Estado Amplo. (Bernardo, 2000, p.39)

As transnacionais não enfrentam hoje dificuldades em ultrapassar as barreiras comerciais protecionistas. Uma política capitalista de desenvolvimento torna-se inviável se forem dificultadas as relações do país com a economia mundial transnacionalizada. Para os empresários de um país, a ligação às grandes corporações transnacionais não é uma opção ideológica ou política. “É um imperativo econômico” (Bernardo, 2000, p.43).

Segundo Bernardo (2000)

já não existe nenhuma burguesia nacional que possa ser um aliado na oposição ao imperialismo, pois os pequenos e médios capitais nacionais estão hoje inteiramente submissos às transnacionais, às quais se associaram ou relativamente às quais funcionam numa situação, oficial ou meramente informal, de subcontratantes. As relações externas mais significativas não se processam já entre países, mas entre companhias transnacionais, as quais ultrapassam facilmente as barreiras alfandegárias, como aliás todo o tipo de barreira (Bernardo, 2000, p. 44)

As transnacionais, se fortalecendo tanto na atividade comercial quanto na condução de investimentos e na acumulação financeira, adquirem a capacidade até de controlar, enquanto credores, governos de países onde não penetram como produtores (Bernardo, 1998).

Nesse sentido, atualmente, aos governos nacionais tem restado o papel de oferecer força de trabalho qualificada e boas infra-estruturas às companhias transnacionais. A educação ofertada como política pública estatal adquire aqui um de seus sentidos fundamentais. Não deveria nos surpreender que a educação ainda venha sendo oferecida no âmbito do Estado Restrito, como condição geral da produção. Contudo, o aprofundamento da transnacionalização, tem suscitado um constante interesse por parte do capital para que a educação seja, cada vez mais, diretamente gerida no campo do Estado Amplo.

De outro modo, explicita-se aí a lógica das privatizações. Trata-se da passagem de grandes empresas, ou de setores econômicos onde a internacionalização é mais difícil de prosseguir, do âmbito do Estado Restrito para o âmbito do Estado Amplo, que já se encontra transnacionalizado.

Segundo Bernardo (2000), na lógica capitalista

Se as empresas permanecessem diretamente dependentes do Estado Restrito, sem se associarem com o capital transnacional, ficariam excluídas do acesso às inovações tecnológicas e estariam, por conseguinte, condenadas ao declínio e à inoperância. Na época da transnacionalização, a adoção da tecnologia mais avançada não se pode realizar em quadros nacionais (Bernardo, 2000, p. 44).

Em partes, embora a escola não seja uma empresa, ainda que seja gerida em padrões que possuem grande correspondência aos das burocracias empresariais e as relações de trabalho também sejam análogas ao do trabalho industrial, esses elementos nos permitem refletir sobre os processos experienciados na educação atualmente, uma vez que nos possibilitam dimensionar alguns dos sentidos das reformas que se operam nas políticas públicas dirigidas à educação.

Fenômenos, tais como a flexibilização, as terceirizações, os processos de privatização, de alinhamento internacional, etc, são processos geralmente associados às transformações que resultaram da reestruturação produtiva, da implementação de métodos de gestão toyotista e do desenvolvimento de políticas neoliberais. Talvez nos reste ainda questionar: mas em que consiste mais especificamente o neoliberalismo?

### 3.2 Neoliberalismo: uma breve caracterização.

Em termos práticos, o neoliberalismo nos remete à um conjunto de medidas econômicas, políticas e sociais aplicadas, com relativas particularidades, por governos vinculados tanto a tradição explicitamente liberal quanto aos da social-democracia, visando a articularção e implementação social da lógica da reestruturação produtiva. Essas medidas passam pela realização de reformas em diversos âmbitos, sejam econômicas, políticas ou fiscais, pautando a abertura das economias nacionais ao comércio mundial, a realização de privatizações, um maior controle dos gastos e orçamentos do Estado, a desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, entre outras medidas.

As concepções neoliberais foram sendo formuladas como uma tentativa de superar a crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado no período entre-guerras<sup>11</sup>. Contudo, terá maior vigor como conjunto articulado de concepções, no pós-guerra, quando suas teses passam a alcançar maior propagação, no momento em que se consolidava o Estado de bem-estar social, sobretudo, como crítica ao pressuposto de um Estado intervencionista (Dardot, Laval, 2016).

As crises econômicas que assolaram o mundo no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 darão vazão a um conjunto de medidas econômicas voltadas a implementação dessa doutrina, sobretudo nos países de capitalismo central, representadas principalmente nas diretrizes econômicas do governo Thatcher (1979 à 1990) na Inglaterra e do governo Reagan (1981 à 1989) nos Estados Unidos.

Esses governos conservadores simbolizarão um rompimento com o “welforismo” social-democrata e significarão a implementação de novas políticas que propunham superar a inflação, a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento.

---

<sup>11</sup> Para Dardot e Laval (2016) a criação da Sociedade Mont-Pèlerin, em 1947, é citada erroneamente como o registro de nascimento do neoliberalismo. Segundo os autores, “o momento fundador do neoliberalismo situa-se antes, no Colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco), na rue Montpensier, no centro de Paris”. A reunião contou com a participação de nomes que marcaram o pensamento e a política liberal dos países ocidentais, como Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke e Alexander von Rüstow. O Colóquio Walter Lippman será uma primeira tentativa de articulação internacional de pensadores que buscavam reformar o liberalismo, revelando as discordâncias que, desde o princípio, dividiram os formuladores do neoliberalismo e que continuarão a se manifestar no pós-Guerra.

Os motes eram os conhecidos e simplistas slogans da direita ocidental: as sociedades são super-regulamentadas, sobretaxadas e submetidas a pressões de sindicatos egoístas e funcionários públicos. Essa perspectiva política conservadora e neoliberal irá se constituir como uma resposta política à crise econômica e social do regime taylorista-fordista de acumulação de capital. Questionarão profundamente a regulação Keynesiana, a propriedade pública de empresas, os sistemas fiscais progressivos, a proteção social, o enquadramento do setor privado por regulamentações estritas, principalmente em matéria de direito trabalhista e representação de assalariados (Dardot, Laval, 2016).

Para os neoliberais, o Estado de bem-estar social em suas intervenções, “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (Anderson, 1995, p.10).

Desta forma, em consonância com a hegemonização do Estado Amplo, o neoliberalismo propagava a idéia da diminuição da intervenção do Estado na economia, ou seja, de Estado Mínimo. Contudo, como já pautamos anteriormente e desenvolveremos mais adiante, esta tese propagada pelos próprios neoliberais não condiz com a realidade, na medida em que, em termos econômicos, não se trata exatamente de uma diminuição da intervenção do Estado, mas uma mudança no eixo de poder, que se desloca do âmbito do Estado Restrito para o Estado Amplo.

A base material que permitiu que as concepções neoliberais tomassem contornos práticos estabeleceram-se à partir das mudanças advindas da reestruturação produtiva operadas para a superação da crise do modelo taylorista-fordista.

### **3.3 Neoliberalismo, Educação e Reestruturação Produtiva**

Antunes (2017) nos fornece subsídios para refletir o projeto de educação que se vem se fortalecendo no contexto neoliberal à partir da problematização da morfologia adquirida pelo trabalho com a pragmática da acumulação flexível. Segundo sua compreensão, reestruturação produtiva e neoliberalismo possuem uma correlação direta, sendo a primeira a base objetiva que permitiu que o neoliberalismo ganhasse contornos políticos práticos. Essa correlação irá se delinear no plano educacional através do que o autor chama de uma *educação flexível*, em cujo o centro estarão os processos responsáveis pela implementação de uma *multifuncionalidade*

*liofilizada.*

Para dimensionar o significado da educação flexível, o autor investiga o processo de implementação de diversos programas de treinamento para o mundo do trabalho. Para ele esses programas irão pautar a educação escolar requerida no conjunto das relações produtivas. Cita, nesse sentido, programas desenvolvidos ainda durante o período em que predominava o taylorismo-fordismo, como os sucessivos *Training within industry – TWI* (treinamento dentro da indústria), que ganharão corpo nos Estados Unidos no pós-guerra, sendo depois mundialmente difundidos.

Segundo Antunes (2017), esse tipo de programa não se limitou a ser implementado em fábricas e empresas em geral, mas se expandiu para as escolas. Para ele, sua tônica terá “continuidade nas instituições de ensino, na estrutura de seus conteúdos curriculares e em seus métodos e ferramentas de ensino à formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho.” (Antunes, 2017, p.84).

As cargas horárias, as avaliações, o conteúdo programático das disciplinas irão socializar os alunos numa subordinação pré-disposta à divisão social do trabalho existente nas empresas e órgãos públicos, entre grupos distintos de “planejadores” e “executores”. Os diplomas serão um reconhecimento social, legitimando essa desigualdade. O aparelho escolar irá contribuir, portanto, para “a reprodução da qualidade da força de trabalho na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem um destino produtivo” (Tragtenberg, 1982, p.41)

A educação flexível e neoliberal aprofundará esses processos. Assimilando contestações ao mundo educacional taylorista-fordista e à fim de cooptá-las, a educação flexível irá fundamentalmente se contrapor a rigidez fordista. A reivindicação por autonomia e pela flexibilização das hierarquias rígidas serão assimiladas e adequadas resultando numa aprendizagem flexível como expressão de um projeto pedagógico também flexível. A lógica continua a ser a da distribuição desigual da educação, mas com outros contornos.

A demanda por profissionais polivalentes, que acompanhem as mudanças tecnológicas e as novas e dinâmicas realidades do mundo do trabalho, irá se contrapor a dos profissionais rígidos que repetem procedimentos memorizados. Será necessário substituir a formação especializada, focada em ocupações parciais, por uma formação abrangente e geral, adquirida por meio de uma escolarização ampliada e disponibilizada para amplos conjuntos de trabalhadores.

Habilidades como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolizações, acesso e domínio básico de recursos de informática ou línguas estrangeiras passaram a ser requisitos difundidos concomitante a difusão de equipamentos de alta precisão técnica. Aprender à aprender passa a ser uma capacidade cada vez mais demandada à medida em que a criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, objetivos e de tecnologias passam a ser solicitadas aos trabalhadores. Maior autonomia no sentido de tomar decisões rápidas, atenção para prevenir problemas e reagir a imprevistos. Essa ênfase comportamental dimensionada pela educação flexível neoliberal está em consonância direta com a formação demandada nos processos de trabalho.

Atuar ou liderar equipes, desenvolver projetos, assumir riscos, pró-atividade para o aperfeiçoamento contínuo, passam a ser habilidades e competências centrais nas novas dimensões organizativas do mundo do trabalho. A equipe é uma clara contraposição ao isolamento dos postos de trabalho da organização taylorista-fordista. Ao mesmo tempo se instala, à partir da meritocracia e das avaliações gerenciais para o cumprimento de metas, uma lógica de concorrência. Processual e contraditoriamente o que se instaura é uma pragmática de *flexibilização multifuncional*.

Ser abrangente e flexível tornam-se características fundamentais da educação nos novos tempos. E ser abrangente não significa que neste tipo de formação os conhecimentos científicos sejam necessariamente considerados úteis ao trabalho.

Segundo Antunes (2017),

Sob a vigência do taylorismo-fordismo, as instituições de ensino (...) pautavam-se por currículos que primavam pela especialização; sob a vigência do toyotismo e sua organização flexível, o ensino deve ser baseado na desespecialização multifuncional. (...) A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser 'ágil', 'flexível' e 'enxuta', como são as empresas geridas pelos sistema toyotista. (Antunes, 2017, p. 100)

No sentido dessa flexibilização, expandem-se as estruturas de ensino não presencial em que os estudantes, acompanhados de tutores, junto a dezenas, centenas ou mesmo milhares de outros estudantes formam-se com um mínimo ou

nenhum contato presencial. Além de flexível, enxuga-se o processo educativo da miríade de atividades que poderiam envolver. Eis que nos termos de Antunes (2017) instaura-se o enxugamento das experiências educacionais, análoga a da quantidade de trabalhadores: uma pragmática de *liofilização*.

Um último aspecto que podemos destacar dessa confluência entre reestruturação produtiva e neoliberalismo no campo da educação é o desenvolvimento da teoria do capital humano e seu fortalecimento como referência educativa. Nela, a força de trabalho é vista como capital e se qualificar implica se qualificar dentro das expectativas de mercado, planejando a formação como investimento, como um empreendimento a ser assumido individualmente.

Mais uma vez, segundo Antunes (2017)

essa teoria implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si como 'empreendedor/a' que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio, cuja venda lhe retorna um 'capital'. Ser um/a 'empreendedor/a', nesse sentido, é dispor-se a gerenciar a própria vida analogamente à gestão de uma empresa, como um/a 'empreendedor/a' capitalista (...) Nesse truque, o/a trabalhador/a assalariado/a se equipara ao/a capitalista, como se ambos/as tivessem os mesmos objetivos. (Antunes, 2017, p. 102-103)

Uma escola flexibilizada para atender aos imperativos empresariais. Uma formação volátil, genérica e superficial para atender as necessidades produtivas de força de trabalho polivalente, multifuncional e flexível. Essa é a moldura sob a qual se desenvolve as reformas educacionais contemporâneas.

#### 4. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMAS NEOLIBERAIS

*... o facto de os actuais defensores destas teses se terem apelidado de neoliberais não nos deve iludir, porque pouco têm de neo. No plano ideológico o neoliberalismo procedeu a uma operação comum de marketing, chamando novo a um velho produto ao qual se muda a embalagem ou apenas o rótulo.*

*João Bernardo*

A reestruturação produtiva, conforme buscou-se evidenciar até aqui, estabeleceu uma lógica de produção que tornou possível manter os padrões de acumulação de capital à partir de uma maior utilização das tecnologias, com uma relativa qualificação dos trabalhadores em detrimento do componente manual da força de trabalho<sup>12</sup>. Desta forma, foi se configurando uma dinâmica de acumulação de capital que se consolidava quanto mais mobilizado pela produção era o componente intelectual dos trabalhadores, ou seja, quanto mais a força de trabalho se desenvolvia intelectualmente nos marcos de uma formação “abrangente” e flexível.

Essa ênfase dada ao componente cognitivo do trabalhador se estende desde as décadas de 1970 e 1980 até atualmente e tem significado inúmeras demandas para a educação<sup>13</sup>. Na realidade, desde o surgimento do capitalismo muitas demandas vêm sendo postas para a educação à partir do sistema produtivo e muitas foram as reformas estabelecidas nos sistemas educacionais visando satisfazer as necessidades advindas da produção.

Devemos considerar que os sistemas de ensino são constantemente pressionados no conjunto das relações produtivas para que adequem a formação da força de trabalho aos padrões requeridos pelos processos de produção. Dimensionar as relações entre educação e os processos produtivos, que absorvem a força de trabalho como elo essencial para seu desenvolvimento, têm se mostrado imprescindível para se refletir sobre a questão educacional. Para compreendermos as

---

<sup>12</sup> Essa tendência se alinha, nos termos de Marx, à crescente redução do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto (Antunes, 2005, P.19, Marx, 2013).

<sup>13</sup> Os desdobramentos dessa pragmática reverberou sobre os sistemas de ensino de diversas maneiras. De modo geral, desde então, os trabalhadores em formação deveriam passar a se valorizar como capital humano, aprender a aprender, para garantir não mais o aprendizado de uma profissão, mas, sim, empregabilidade. Essa tônica educacional está muito longe de uma educação integral e emancipadora.

reformas educacionais, substancialmente, devemos nos questionar sobre qual escola e qual educação estão sendo requisitadas pelo sistema produtivo.

Todavia, quando estendemos essa questão ao contexto brasileiro é necessário evitar aplicar uma transmutação mecânica de modelos. Nosso país possui singularidades significativas quanto a seu desenvolvimento cultural, social e econômico que estão diretamente relacionadas às suas particularidades históricas. O escravagismo e a existência de uma cultura oligárquica, que vigorou por séculos no país, gera uma via de chegada ao capitalismo por um caminho peculiar, distinto do desenvolvimento deste modo de produção nos países capitalistas centrais. Assim, o capitalismo que aqui se configurou possui características específicas – dentre elas, o fato de ser uma economia subdesenvolvida e dependente - cuja análise nos remeteria à uma série de estudos clássicos nas ciências sociais no que se refere a nossa formação social de maneira *sui generis*.

Não é nossa intenção, ante a proposta deste trabalho, eixaurir essa discussão. Convém, no entanto, no percurso dessas reflexões, para visualizarmos analiticamente as transformações que delinearam o quadro social sobre o qual se desenvolveu a reforma educacional que constitui nosso objeto de pesquisa, compreendermos que o Brasil é um país de industrialização tardia.

Conforme aponta-nos Antunes (2012), *hipertardia*. Segundo o autor

O capitalismo brasileiro, de desenvolvimento *hipertardio* quanto ao seu modo de ser, vivenciou, ao longo do século XX, um verdadeiro processo de acumulação industrial, especialmente a partir do getulismo. Pôde, então, efetivar seu primeiro salto verdadeiramente industrializante, uma vez que as formas anteriores de indústria eram prisioneiras de um processo de acumulação que se realizava dentro do âmbito da exportação do café, no qual a indústria tinha um papel de apêndice. De corte fortemente estatal e feição nacionalista, a industrialização brasileira somente deslanchou a partir de 1930 e, posteriormente, com Juscelino Kubitschek, em meados da década de 1950, quando o padrão de acumulação industrial deu seu segundo salto. O terceiro salto foi experimentado a partir do golpe de 1964, quando se aceleraram fortemente a industrialização e a internacionalização do Brasil (Antunes, 2012, p.45-46)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> O autor destaca que a produção brasileira esteve, ao longo desses três saltos, caracteristicamente

Embora a economia brasileira tenha vivenciado esses três saltos industrializantes, será ao fim da ditadura militar e sob a chamada “Nova República”, que a configuração produtiva brasileira começará a sofrer os primeiros efeitos dos traços emergentes do sistema global da reestruturação do capital, porém, num ritmo muito mais lento do que os experienciados pelos países centrais, que viviam intensamente a reestruturação produtiva e ainda mantendo os elementos mais genéricos do padrão de acumulação típico até então, centrado no tripé “setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional” (Antunes, 2012)<sup>15</sup>.

Diferentemente também dos países centrais que experienciaram a vigência do Welfare State e do pleno emprego, o Brasil manteve sua força de trabalho, ao longo de seu processo de industrialização, em condição de *superexploração*: “traço constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro” (Antunes, 2012, p. 48)<sup>16</sup>.

A existência de um mercado de trabalho com uma oferta abundante de trabalhadores esteve continuamente perpassada pela articulação entre baixos

---

voltada para a exportação, tanto no que se refere aos produtos primários ou quanto aos industrializados, mantendo forte dependência estrutural. Entretanto, principalmente no terceiro salto, realizado durante o período da Ditadura militar, se estabelecerá um desenho produtivo *bifronte*, no qual a produção estará também voltada para um mercado interno restrito e seletivo, fundamentalmente no que concerne a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos, etc.

<sup>15</sup> Segundo o autor, “a princípio, a mudança se deu apenas em alguns aspectos, mas logo se expandiu para muitos de seus traços essenciais. Foi durante a década de 1980 que ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotar, no início de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, bem como novas formas de organização social do trabalho. Iniciou-se a utilização da informatização produtiva e do sistema just-in-time; germinou a produção baseada em team work, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Deu-se, também, o início da implantação dos métodos denominados «participativos», mecanismos que procuram o «envolvimento» (na verdade, a adesão e a sujeição) dos trabalhadores com os planos das empresas. Estruturava-se, ainda que de modo incipiente, o processo de reengenharia industrial e organizacional, cujos principais determinantes foram decorrência: a) das imposições das empresas transnacionais, que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em maior ou menor medida inspirados no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação; b) da necessidade, no âmbito dos capitais e de seus novos mecanismos de concorrência, de as empresas brasileiras prepararem-se para a nova fase, marcada por forte «competitividade internacional»; c) da necessidade de as empresas nacionais responderem ao avanço do novo sindicalismo e das formas de confronto e de rebeldia dos trabalhadores que procuravam estruturar-se mais fortemente nos locais de trabalho, desde as históricas greves da região industrial do ABC e da cidade de São Paulo, no pós-1978”(Antunes, 2012, p.46).

<sup>16</sup> A dinâmica interna do padrão de acumulação industrial brasileiro, estruturou-se através de “um processo de superexploração da força de trabalho, dado pela articulação entre baixos salários, jornada de trabalho prolongada e fortíssima intensidade em seus ritmos, dentro de um patamar industrial significativo para um país que, apesar de sua inserção subordinada, chegou a se alinhar, em dado momento, entre as oito grandes potências industriais. Esse padrão de acumulação, desde Kubitschek e especialmente durante a ditadura militar, vivenciou amplos movimentos de expansão, com altas taxas de acumulação, entre os quais a fase do «milagre econômico» (1968-1973). O país vivia, então, sob o binômio ditadura e acumulação, arrocho e expansão” (Antunes, 2012, p.46).

salários, jornada de trabalho prolongada e uma fortíssima intensidade em seus ritmos, numa economia que mantinha altas taxas de desemprego e altos índices de informalidade com uma legislação trabalhista e cobertura previdenciária bastante restrita que oferecia assistência a uma parcela minoritária dos trabalhadores. A seguridade social nunca se estabeleceu efetivamente no país e o chamado Estado de bem-estar social esteve longe de se consolidar de modo pleno.

Não obstante, o Brasil também trilhou caminhos particulares para estender a educação até a classe trabalhadora, sem, entretanto, deixar de seguir uma lógica advinda do sistema produtivo. De modo geral, enquanto vivíamos numa economia majoritariamente agrícola não havia preocupação efetiva com a educação, sobretudo como política pública de massa. Com a chegada da indústria e a consequente mudança das pessoas do campo para as cidades (êxodo rural), houve a necessidade de ampliação do espaço da educação para atender os interesses das classes capitalistas. Afinal, sem os trabalhadores sabendo ler, escrever, contar e operando máquinas, não haveriam pessoas capacitadas para trabalhar e a classe dominante não garantiria a acumulação de capitais desejada.

Por isso, na década 1960, foi garantido como direito apenas o ensino primário<sup>17</sup>. A partir da década de 1970, como havia interesses econômicos, foi impulsionado o ensino médio profissionalizante como forma de atender as necessidades do desenvolvimento econômico<sup>18</sup>. Essa educação que se desenvolveu no Brasil depois de 1950 não deve ser entendida apenas de forma estrita como a conquista de um direito mas, também, como uma necessidade do desenvolvimento produtivo e econômico.

Mas foi fundamentalmente à partir dos anos de 1990 que o país passa a adotar o neoliberalismo como fundamento de sua política educacional. Foi neste

---

<sup>17</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/1961) teve como objetivo especificar as responsabilidades dos entes federativos em relação à oferta educacional, garantir a aplicação de orçamento da União e dos municípios com a educação e tornar obrigatória a matrícula nos quatro anos iniciais de ensino e regulamentar a base curricular do sistema educacional.

<sup>18</sup> A lei n. 5.692 de 1971, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificou a estrutura de ensino do país, unificando as antigas etapas primária e ginasial em um único curso de primeiro grau. Com isso, tornou-se obrigatória a matrícula escolar dos alunos com idades entre 7 e 14 anos, e a organização do sistema de ensino passou a ser composta por um primeiro grau com duração de oito anos e um segundo grau (equivalente ao atual ensino médio) de três anos. Ao mesmo tempo, houve praticamente uma equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja tentou-se mudar o modelo humanístico/científico por um científico/tecnológico.

período que o processo de reestruturação produtiva do capital se intensificou no país e, desde então, vem se efetivando mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta tanto elementos de continuidade como de descontinuidade em relação às fases anteriores: uma nítida combinação entre elementos do fordismo, que ainda encontram vigência acentuada, e elementos oriundos das novas formas de acumulação flexível.

Caracterizado por especificidades dessa natureza, nesse contexto o desenvolvimento produtivo brasileiro se encontrará com uma demanda global de rebaixamento do valor força de trabalho resultando numa situação em que, reinteramente, reformas sociais passam a ser estabelecidas visando alinhar a economia as tendências advindas da reestruturação produtiva, fazendo com que o Estado busque dobrar a sociedade às exigências do mercado mundial. Segundo Antunes (2012), “no estágio atual do capitalismo brasileiro, enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho” (Antunes, 2012, p.47).

Quais reformas foram realizadas à partir desse período e que repercutiram de forma significativa na relação entre Estado, educação e sociedade? Quais demandas vem surgindo para a educação à partir dessas reformas? Como as políticas públicas educacionais tem respondido à essas transformações? Quais os impactos dessa nova configuração advinda da reestruturação produtiva para a educação brasileira? Essas questões nos surgem como imperativo para uma reflexão coerente acerca dos impasses com que nos defrontamos nas escolas com a implementação da Reforma do Ensino Médio, tornando-se então importante situar as políticas educacionais no conjunto de transformações conjunturais e estruturais que acontecem na contemporaneidade.

Buscaremos portanto, à seguir, nos marcos desses questionamentos, construir um quadro geral com algumas reformas empreendidas em nosso país nas últimas décadas para que se torne possível captar os nexos existentes entre as transformações que se desenvolveram no campo das políticas públicas com as demandadas advindas da reestruturação produtiva e as condições objetivas que ensejaram a implementação da Reforma do Ensino Médio que se instituiu, via Medida Provisória (MP 746/2016), no ano de 2016.

#### **4.1 Reformas estruturais nos anos de 1990: gerencialismo, corresponsabilidade e descentralização.**

A pragmática neoliberal vem reverberando de forma significativa no país no campo das políticas públicas, desde à década de 1990. Segundo Martins (2016), a assimilação desse discurso como estratégia de gestão será possibilitada à partir dos eixos da política que foi desenhada como política econômica para o país à partir da dessa década, quando o Brasil elegeu a competitividade internacional como uma das suas principais diretrizes econômicas.

Neste período o país vivenciou uma intensa reorganização do Estado e das políticas públicas, com a realização de uma série de reformas sociais que buscavam redimensionar o papel do Estado e das empresas nos projetos de desenvolvimento econômico. Foram elaborados programas visando uma estabilização econômica, como o plano real, por exemplo, ao mesmo tempo em que se implementam reformas estruturais, orientadas ao mercado, que incluirão privatizações, abertura externa e liberação comercial. Essas reformas iniciaram uma profunda mudança no perfil econômico do país. Iniciativas neoliberais mais pulverizadas passam a ganhar uma maior dimensão, tomando corpo uma agenda propriamente neoliberal.

Conforme aponta-nos Martins (2016), com o processo de Reforma do Estado, que ocorreu em 1995, uma nova dinâmica passou a pautar as políticas públicas: uma dinâmica de *administração gerencial*. Nela, visando-se dinamizar a administração pública, muitas medidas passam a ser definidas em núcleos estratégicos do Executivo, ao mesmo tempo em que a sociedade civil passa a atuar e participar de forma diferenciada em relação à questão social e, assim, se mobilizar para a participação na formulação de diretrizes e a estabelecer parcerias para a execução dessas políticas.

Como nos assinala,

a partir de então, as políticas sociais em geral começam a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais. No novo tipo de racionalidade que passa a orientar o Estado, a correlação de forças privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam agora mercantilizadas. Este movimento

ocorre sob uma nova lógica do papel do Estado, tornando-o mínimo, porém forte, acentuando a capacidade de controle do aparelho estatal. (Martins, 2016,p.11).

Se durante a transição democrática que marcou o fim da Ditadura Militar a lógica existente entre o Estado e a sociedade civil, sobretudo quando se situa a ideia de mobilização social, pautava-se predominantemente no confronto, neste novo momento fala-se em colaboração entre Estado, mercado e sociedade. A ideia de mobilização social aparece já não mais no sentido de uma relação antagônica ao Estado (Martins, 2016).

Esta perspectiva marcou o controle exercido pelo Estado em relação aos mais diversos agentes sociais à partir da segunda metade dos anos de 1990 no país. Um conceito de *regulação por corresponsabilidade* passa a vigorar como forma de manter o ordenamento normativo entre Estado e sociedade, permitindo que se definam responsabilidades tanto ao Estado, quanto ao mercado e a sociedade civil.

Ao mesmo tempo, instaura-se uma dinâmica de *descentralização*, que resultará na descentralização da gestão em diferentes esferas administrativas e entre os distintos órgãos de governo. Na educação, a descentralização implicou um processo de municipalização que, por um lado, garantia uma maior autonomia escolar mas que, por outro, passa a incorporar a tônica da *responsabilidade social* que, entre outras possibilidades, desenvolverá uma perspectiva de compartilhamento de responsabilidades entre Estado e setores privados.

Essa iniciativa se desloca no sentido de uma descentralização para o mercado, resultando em uma atuação crescente de setores empresariais junto à educação pública, num primeiro momento principalmente através de consultorias, tanto nacionais como internacionais, o que abriu perspectivas de atuação para Organizações Não Governamentais (ONGs) e fundações privadas.

Assim, muitos grupos empresariais passam a apresentar posicionamentos e estratégias visando influenciar as discussões, o planejamento e a implementação de políticas públicas junto ao Estado. Ante a possibilidade de interferir, o empresariado passa a galgar um espaço crescente, ganhando cada vez mais uma maior participação nos processos que envolvem as políticas públicas.

Segundo Freitas (2018), a lógica de responsabilização será sentida no campo da educação, neste período, nos esforços pela criação de referências

nacionais curriculares. As políticas de avaliação em grande escala, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) implementado em 1990 e a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), irão permitir o desenvolvimento de um sistema de *responsabilização (accountability)* no qual, ancorados nos resultados desses exames, os grupos empresariais passam a pautar o baixo rendimento dos estudantes, alicerçando uma estratégia de intervenção movida, segundo apontam, pelo direito à educação de qualidade. Assim grupos empresariais adquirem uma grande visibilidade na agenda educacional, buscando disputar as diretrizes das propostas e políticas que definem os rumos da educação.

A construção de um diagnóstico de crise tornou-se fundamental para o estabelecimento de uma série de reconfigurações educacionais, modificando os discursos sobre a escola, especialmente aquele que a vê como promotora de justiça social. Sob a lógica de responsabilização, busca-se identificar os culpados pela crise educacional, e essa busca se dá de forma cada vez mais atomizada: são os professores, os alunos, as famílias ou a própria escola os grandes responsáveis pela crise educacional, dependendo de onde e com quais interesses é feito esse diagnóstico.

Raramente a crise é interpretada como resultado de um conjunto de fatores, pois uma análise integrada e abrangente da realidade objetiva em que se desenvolvem as políticas educacionais revelaria as limitações de uma sociedade marcada pela acumulação e pela exploração. Nessa realidade, a crise da educação é uma expressão da própria configuração do sistema econômico desigual forjado a partir da modernidade. Assim, superar o projeto de crise da escola exige transcender as estruturas desse sistema.

O diagnóstico de crise tem sido um dos principais motores das reformas educacionais. Sua presença, em oposição ao ideal republicano de uma escola científica, que educa, irá reconfigurar o discurso da escola como promotora de justiça social, exigindo transformações organizacionais para que as instituições escolares atendam a essa função. Assim, a partir desse discurso, torna-se necessário mudar a escola, reformá-la em termos organizacionais para que ela efetivamente promova justiça social. Ao mesmo tempo em que se cria a “doença”, se fortalecem os mecanismos de diagnóstico e se oferece a cura paliativa, até a construção da próxima crise

#### **4.2 Reformas estruturais nos anos 2000: o contexto político-econômico brasileiro e a manutenção de medidas neoliberais.**

Como já abordamos, a década de 1990 será marcada por uma intensa reorganização do Estado e das políticas públicas. Durante os sucessivos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que representou uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), serão realizadas uma série de reformas buscando redimensionar o papel do Estado e das empresas nos projetos de desenvolvimento econômico do país. Serão desenvolvidos programas com o objetivo de estabilizar a economia, enquanto são implementadas reformas estruturais voltadas para o mercado, as quais marcarão uma mudança profunda no perfil econômico do país. Iniciativas neoliberais, antes mais dispersas, começam a ganhar maior relevância, consolidando uma agenda claramente neoliberal (Martins, 2016).

Entretanto, ainda que esses governos assinalassem uma consonância com os projetos em vigor numa lógica mais ampliada da dominação capitalista, intensificando a participação na economia do país de representantes do capital internacional e promovendo adequações nas políticas de Estado visando redimensionar a gestão pública, uma série de insatisfações internas à base do governo, resultantes de um complexo jogo de forças no que se referia à condução da política econômica, gerou um afastamento, principalmente por parte de algumas frações do empresariado, desse projeto de poder, resultando num alinhamento desses setores a um outro projeto: o projeto capitalista-desenvolvimentista representado pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Embora o partido tenha nascido de mobilizações sociais existentes nas décadas anteriores e bastante relacionado as lutas empenhadas por trabalhadores, algumas lideranças do partido defendiam a necessidade de se reformular suas estratégias moderando suas posições. A Carta ao Povo Brasileiro (2002) será uma declaração da incorporação da perspectiva que assinalava uma política de alianças, o que resultou na formação de uma coalizão com o Partido Liberal (PL) permitindo que diversos setores da classe capitalista manifestassem apoio a candidatura de Lula da Silva para as eleições de 2002.

Lula foi eleito com um projeto de aproximação com o empresariado que, segundo Boito Jr. (2013), significou a ascensão de uma fração da classe capitalista

que mantém uma base própria de acumulação de capital e disputa posições com o capital financeiro internacional que vinha demonstrando forte participação na economia do país nos governos anteriores.

Para Boito Jr. (2013)

a ascensão da grande burguesia interna só foi possível graças à constituição de uma frente política que reúne, além dessa fração burguesa, os principais setores das classes populares. O grande capital financeiro internacional e seus aliados internos, cujos interesses tinham guiado a ação do Estado brasileiro nos governos Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram deslocados da situação de hegemonia incontestada que usufruíram na década de 1990 e passaram para o terreno da oposição ao governo. Essas mudanças políticas repercutiram na política econômica, na política social e na política externa do Estado brasileiro (Boito Jr, 2013).

A aliança entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e setores da burguesia nacional, embora tenha significado a ascensão de uma frente ampla, heterogênea e marcada por contradições, terá como dirigente a grande burguesia interna brasileira. Ao mesmo tempo, ainda que tenha deslocado do poder uma fração capitalista relacionada diretamente ao capital financeiro internacional, o projeto capitalista-desenvolvimentista, representado pela coalização petista, não romperá com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal já vigente no país.

Na consonância com esse modelo os governos petistas irão promover amplos mecanismos de corresponsabilidade entre Estado e sociedade. Foi criado, à exemplo, o Sistema Nacional de Democracia Participativa, que instituiu uma série de conselhos, conferências, ouvidorias, fóruns, mesas de diálogo e audiências públicas. “Tais canais promoveriam a concretização das aspirações democráticas através da interlocução entre sociedade e Estado”. Outro importante canal de “consulta” foi o chamado Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) que teria por função acessar na formulação das diretrizes políticas e apreciar propostas de políticas públicas e reformas visando o desenvolvimento (Martins, 2016, p.21).

Embora esses mecanismos sejam acompanhados de um discurso de valores democráticos, representado na incorporação de propostas da sociedade, muitas vezes sua composição denota as estratégias utilizadas pelos governos para a

abertura de canais de participação empresarial nas instâncias de articulação política e econômica do Estado, expressando assim consonância com o modelo neoliberal.

Ao mesmo tempo o período foi também marcado pela implementação de programas de transferência de renda, inclusão social e erradicação da pobreza e de uma política econômica de emprego e de elevação do salário mínimo, com investimentos em infra-estrutura para o desenvolvimento industrial.

#### Segundo Boito Jr (2013)

Para buscar o crescimento econômico, os governos Lula da Silva e Dilma Roussef lançaram mão de alguns elementos importantes de política econômica e social que estavam ausentes nas gestões de Fernando Henrique Cardoso: (i) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; (ii) elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais; (iii) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; (iv) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica. (...) Devido a esses elementos, e apesar de eles não romperem com o modelo econômico neoliberal herdado da década de 1990, optamos por utilizar a expressão (neo) desenvolvimentista para denominar esse programa. (Boito Jr, 2013)

De maneira geral, no projeto capitalista-desenvolvimentista (Freitas, 2018) ou neo-desenvolvimentista (Boito Jr, 2013), buscou-se conciliar crescimento econômico com distribuição de renda e redução das desigualdades mediante a redefinição do papel do Estado como indutor de investimento em parceria com o setor privado. Esse projeto permitiu uma projeção econômica internacional do país. Buscou-se estabelecer credibilidade com os organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc.

Tais organismos incentivam uma perspectiva sobre a educação na qual a escola, além de ser voltada ao trabalho, é vista como um fator responsável na promoção de justiça social, na redução da desigualdade e da pobreza, um discurso

que acompanha a educação republicana desde muito tempo e que ganha, contudo, neste período novos contornos, sobretudo por passar a ser adotado por setores empresariais como forma de exercer pressão para adequação das políticas educacionais a seus projetos e por ser a porta de entrada da influência supranacional exercida por agências internacionais multilaterais. Essa concepção irá permear a formulação das políticas públicas em educação no período que compreende os governos do PT.

Nesse sentido haverá um aumento significativo na oferta educacional, expandida principalmente através de investimentos na rede federal, com a criação de novas Universidades e Institutos Federais e através do fortalecimento da ação da iniciativa privada no setor, com a criação, em 2005 do Programa Universidade Para Todos (ProUni), que destina bolsas à estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino, e da ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), instituído em 2001. No ano de 2011, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que também prevê destinação de recursos à setores privados, ao mesmo tempo em que pauta a expansão da oferta do ensino à distância. Foram implementados uma série de outros programas, alguns que se apresentam como conquista das mobilizações dos movimentos sociais, como os programas de cotas, e outros como iniciativa dos governos como o Ciência sem Fronteiras ou os programas executados via Fundo Nacional de Educação Básica (FNDE).

É possível perceber, portanto, que essas duas décadas, 1990 e 2000, foram marcadas pelo desenvolvimento crescente de espaços e políticas de co-responsabilização nos quais se buscava a participação da sociedade na formulação de políticas públicas – tanto da sociedade civil como de empresários, aumentando a participação privada no usufruto e gestão de recursos públicos. Concomitantemente, há uma ampliação do acesso à educação e dos sistemas educacionais, ainda que principalmente em nível superior, e uma crescente perspectiva de reformulação das diretrizes educacionais. Esse processo conflui, como buscamos demonstrar anteriormente, com um processo mais amplo que vem ocorrendo nas últimas décadas que passa pela transnacionalização das empresas capitalistas. É neste quadro de relações que a própria educação brasileira viverá um período de crescente internacionalização.

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento, em que agências internacionais multilaterais de tipo monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (Libâneo, 2016)

A internacionalização na educação tem significado a remodelação dos sistemas educacionais e das instituições educativas conforme expectativas supranacionais definidas no âmbito de organismos internacionais, que também reverberam fortes pressões empresariais. Os principais organismos atuantes no âmbito das políticas educacionais do país são o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

À partir de uma legenda voltada para educação e visando estabelecer referências para as políticas educacionais esses organismos promovem conferências e reuniões internacionais e produzem documentos com diretrizes para as políticas educacionais dos países signatários. Esses documentos tem servido como referência às políticas educacionais do Brasil produzindo impactos nos objetivos e funcionamento da escola pública.

Segundo Libaneo (2016) “as finalidades dessas instituições multilaterais sempre estiveram ligadas à cooperação técnica e financeira”. Geralmente operam por meio de empréstimos para realização de programas “sustentados por acordos formais entre os países conforme estratégias e normas reguladoras eficientemente formuladas, incluindo ações de intervenção política nos países signatários”(Libaneo, 2016).

Nota-se assim que a coalizão petista, ainda que tenha realizado várias medidas sociais progressistas, representou um projeto agenciado pela classe capitalista, sobretudo uma burguesia interna, mas que não rompeu com os fundamentos neoliberais (Boito Jr, 2016).

O discurso da educação como elemento para combater a desigualdade e promover justiça social representa nesse contexto uma espécie de “cavalo de tróia”.

Sob a “boa aura” que o discurso carrega se operacionalizaram uma série mudanças nas políticas educacionais, colocando-as num vetor de mercantilização, em consonância com o capital transnacionalizado e organismos multilaterais. Foram processos como esses que se fizeram sentir nos anos de gestão neo-desenvolvimentista representadas pelos governos petistas.

#### **4.3 Neo-Desenvolvimentismo, Conflitos de Classe e o Golpe Jurídico Parlamentar de 2016.**

A sociedade brasileira presenciará, na década de 2010, um período bastante turbulento que resultou em novas e profundas reconfigurações políticas. Os conflitos que envolveram o Golpe jurídico-parlamentar que resultou no *impeachment* de presidenta Dilma Roussef, no ano de 2016, são muitos e ainda são matéria aberta à exame. Está claro que perpassou, entre muitos fatores, por uma crise nas coalizações políticas até então estabelecidas, e pela retração do projeto neodesenvolvimentista que a coalizão petista representava.

Segundo Boito Jr. (2016b) sob os governos PT delineava-se na política brasileira a existência de dois campos, que na crise, tiveram sua divisão abalada.

De um lado, tínhamos uma frente política heterogênea que agrupava a grande burguesia interna, composta pelas empresas brasileiras inseridas em variados ramos da economia, parte da baixa classe média, a maior parte da classe operária, do campesinato e dos trabalhadores da massa marginal. (Boito Jr, 2016 B, P. 27)

A política dessa frente estava representada pelos governos petistas. Agregava frações da classe capitalista, sobretudo, ligadas ao crescimento econômico com forte participação das grandes empresas nacionais à, mais periféricamente, setores beneficiados pelas políticas de distribuição de renda e de melhoria das condições de vida das classes populares e pelas políticas relativamente favoráveis aos movimentos feministas, negro e LGBT. As frações da classe capitalista se beneficiavam de uma política externa que privilegiava relações Sul-Sul, com países da América Latina, África e Ásia e abandonava uma política externa alinhada passivamente com os Estados Unidos.

Do outro lado temos o campo político neoliberal puro e duro que era

também uma frente de classes, embora fosse mais restrito até 2014. Essa frente era dirigida pela fração da burguesia brasileira integrada ao capital internacional cujas propostas de política econômica e externa preteriam interesses de grupos econômicos brasileiros integrantes da burguesia interna: abertura comercial ampla, compras do Estado e das estatais abertas indiscriminadamente para as empresas estrangeiras, venda das estatais e redução de seus investimentos e alinhamento passivo com os Estados Unidos. O capital internacional e a fração da burguesia brasileira a ele associada contavam com o apoio eleitoral da alta classe média. Essa fração de classe sempre deixou entrever sua oposição às políticas sociais dos governos PT, percebidas como medidas indesejáveis por custarem caro ao Estado e por ameaçarem a posição econômica e social da classe média abastada. É verdade que também uma parte das classes populares, foi, por razões que não são óbvias, atraídas pelo discurso neoliberal (Boito Jr, 2016 B, P. 27).

Nota-se que esta leitura sobre o período não se pauta na ideia de que o governo petista tenha sido um governo dos trabalhadores e que não trata o conflito existente como um conflito simples entre as ideias neodesenvolvimentistas e neoliberais, tão pouco, de uma oposição entre grandes personalidades, o que representaria uma leitura que define o conflito como um conflito, naquele momento, entre Dilma Roussef, então presidente, e Aécio Neves, o candidato da frente mais à direita ligada ao neoliberalismo ortodoxo. O processo político se mostra, na perspectiva aberta por Boito Jr.(2016), como resultado de conflitos entre classes e frações de classe. A crise aparece como resultado do aguçamento desses conflitos.

Segundo Boito Jr (2016b) a crise representou um

conflito distributivo, pela apropriação da riqueza, e ele envolve diversas classes e frações. Os conflitos são, portanto, variados e complexos, não excluem o surgimento de alianças, configurando sucessivas mutações no quadro político, e são justamente essa variedade, complexidade e mutações que podem explicar o fundamental da variedade e da complexidade dos enfrentamentos que observamos no conjunto do processo. Os conflitos entre partidos e mesmo os conflitos no interior do Estado, embora possuam suas especificidades, devem ser reportados aos conflitos de classe.

Delegados da Polícia Federal e procuradores e juizes da Lava Jato agem, na luta contra o Executivo Federal, como burocratas do Estado e também como agentes da alta classe média. (Boito Jr, 2016 B, P. 25).

Durante os governos petistas esses dois campos eram bem nítidos na configuração política brasileira. A crise mais imediata, em termos políticos, resultou de um processo em que essas alianças foram abaladas. Evidentemente o complexo processo político que foi vivenciado pela sociedade brasileira não se resume a isso. Há uma ampla gama de fatores que faremos referência apenas no sentido de elucidar o processo, sem estabelecer sínteses mais sólidas.

Para Boito Jr. (2016), o neoliberalismo ortodoxo havia permanecido na defensiva política durante grande parte dos governos petistas, já que esses governos haviam assimilado e levado adiante várias políticas de cunho neoliberal. Em 2011 o prolongamento da crise do capitalismo internacional levou a economia brasileira ao declínio, fato que também resultou de medidas políticas internas. Em 2013 o capital internacional e a fração da burguesia a ele integrada iniciaram uma ofensiva contra o governo Dilma, a qual se deu num momento de agravamento das contradições internas da frente neodesenvolvimentista. Pouco a pouco a própria burguesia interna foi se afastando da frente desenvolvimentista. Por outro lado, insatisfações eclodiram entre setores das camadas populares beneficiados pelas políticas sociais, o que levou também esses setores ao afastamento das políticas da frente. Essa insatisfação eclodiu nas ruas. Junho de 2013, marcou inicialmente o descontentamento desses setores.

A classe média, contudo, passou a atuar de forma militante, como força social e política ativa por intermédio de grandes manifestações de rua. A deserção da grande burguesia interna da frente neodesenvolvimentista teve seu caso mais alegórico na Fiesp, que apoiou sucessivos governos petistas e se tornou vanguarda do golpe institucional no meio empresarial.

Muitos fatores poderiam ser problematizados para visualizarmos esse processo: o papel da mídia, das redes sociais, do judiciário, dos think tanks, dos movimentos autônomos, dos movimentos sociais, do sindicalismo, das bancadas políticas, sobretudo das bancadas BBB (da bala, do boi e da bíblia), dos parlamentares, como por exemplo dos presidentes da Câmara e do Senado, mas também dos parlamentares que se opuseram ao golpe, da Petrobrás, das

empreiteiras, do próprio Estado, da democracia, das igrejas (em nome de deus, da família, da pátria), dos militares (em nome de Ulstra), da extrema direita, dos partidos políticos, haja visto o golpe ter contado com o apoio incondicional do PSDB e do antigo PFL (atual DEM), mas também do MDB em cujas fileiras estava o vice presidente da coalisão PT-MDB, que mudou de coalisão, sendo alçado presidente interino, entre uma série de outros fatores. Entretanto, o que nos parece fundamental é a compreensão dos conflitos de classe que permearam o processo.

Outrossim, como nosso foco é a questão educacional é importante problematizar como a educação foi transpassada por esses conflitos. A educação e os movimentos sociais que a circundam tiveram relevante papel nesse contexto, muito embora sejam marginalizadas em muitas análises sobre o período. De outra forma, problematizar como esse processo incidiu sobre a educação se torna também fundamental, sobretudo porque a Medida Provisória que impôs a Reforma do Ensino Médio foi a primeira medida sólida do presidente interino Michel Temer após o golpe que o levou a assumir a presidência.

Talvez seja possível com Boito Jr (2016) pensar que o golpe de 2016 se revestiu de uma roupagem de restauração do neoliberalismo puro e duro, em detrimento do neodesenvolvimentismo. Contudo, muitos segmentos se somaram a essa restauração, constituindo uma “nova direita” ruidosa, cujos processos que a alçaram no plano político como força ativa envolvem uma ligação com setores conservadores, de extrema direita ou adeptos de um liberalismo sem compromisso com a democracia, articulada em nível mundial.

#### Segundo Freitas (2018)

Combalida ao final de treze anos no poder, a coalisão petista foi vencida por esta “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal”, corroendo suas instituições” (Freitas, 2018, P. 15)

Embora os agentes que representavam o neoliberalismo ortodoxo houvessem se retraído durante os governos petistas, na educação, disputaram intensamente os rumos das políticas educacionais, se rearticulando como uma “nova direita”. Segundo Freitas (2018)

Neste período, [a nova direita] expandiu-se com a organização de uma

rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos. (Freitas, 2018, P. 15)

A nova direita tem representado uma política agressiva e vem lançando-se sobre a educação de forma contundente. Para Freitas (2018), os empenhos da nova direita em torno da questão educacional representam um profundo movimento de (Contra) Reforma. Alicerçada em uma visão neoliberal e atuando nos espaços abertos para a participação da “sociedade” no âmbito da formulação das políticas públicas, a nova direita tem empreendido um intenso movimento de Reforma Empresarial da Educação. Para compreender o sentido da Reforma do Ensino Médio tem se mostrado fundamental analisar esse processo que é capaz de nos dimensionar substantivamente em que consiste o neoliberalismo. Assim, a avaliação da Reforma do Ensino Médio realizada nesta dissertação não se exime de problematizá-la dentro desse movimento mais amplo de Reforma Empresarial da Educação.

## 5. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

*“Os homens ascendem ao poder devorando a substância dos outros”.*  
*(Máxima do povo Tive da Nigéria, recolhida por Balandier, 1969)*

Delineamos ao longo dessa dissertação um quadro geral no qual a Reforma do Ensino Médio pode ser situada. Pautamos a relação entre a educação e o sistema produtivo visando dimensionar o modo como as transformações das relações sociais de produção tem gerado novas demandas por formas de qualificação da força de trabalho. Inicialmente, contextualizamos essas transformações dentro de um panorama histórico mais amplo. Em seguida, abordamos os desdobramentos políticos das transformações produtivas decorrentes da chamada reestruturação produtiva, focando no modo como influenciam a relação entre Estado e sociedade civil, particularmente no que diz respeito à formulação de políticas públicas, sobretudo, de políticas educacionais. Elaboramos um panorama relacionando essa esfera de formulação das políticas públicas às disputas políticas que vem ocorrendo nas últimas décadas em nosso país ao qual torna-se possível remeter os processos que culminaram na imposição da Reforma do Ensino Médio à educação brasileira.

É fundamentalmente no contexto dessas disputas que devemos problematizar as medidas associadas a esse projeto. Elas são um elemento central no conjunto de circunstâncias gerais nas quais a Reforma do Ensino Médio foi estabelecida pela Medida Provisória n.746 de 22 de setembro de 2016, e que foi transformada em Lei no ano de 2017 (Lei 13.415/2017), implementando as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que visam reformular o modo como o Ensino Médio se configura nas instituições de ensino do país.

As mudanças instituídas no funcionamento do Ensino Médio brasileiro à partir da Reforma têm se mostrado confluentes com uma concepção hegemônica mais amplamente como tônica para as políticas públicas e sociais, a qual corresponde ao projeto de poder empresarial dominante em nossa sociedade. Buscaremos assim, à partir desse momento, captar os nexos existentes entre essa política educacional e esse projeto de poder. Nesse sentido, analisaremos a exposição de motivos que fundamentou a formulação da reforma assim como as propostas contidas no texto da lei que a instituiu, discutindo como seus principais aspectos refletem uma concepção de Educação, de Estado e de Sociedade. A hipótese levantada é a de que a Reforma

do Ensino Médio expressa uma concepção de Educação, de Estado e de Sociedade de cunho neoliberal e que, enquanto política pública educacional, possui implicações concretas para o ensino de sociologia.

Cabe salientar que, em seu processo de formulação, a Reforma do Ensino Médio articulou-se com a aprovação da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define, em termos de habilidades e competências, o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação na Educação Básica. Apesar de terem se atrelado a partir do texto da Reforma, tratam-se de medidas com trajetórias de elaboração bastante distintas. Houve uma confluência entre elas quando a Medida Provisória que instituiu a Reforma do Ensino Médio estabeleceu que este nível de ensino passaria a ser ofertado com parte de sua carga horária fundamentada em um currículo comum, correspondente ao conjunto de componentes definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e complementada por uma parte flexibilizada em itinerários formativos, nos quais os estudantes deverão escolher a ênfase que desejam dar à sua formação. Articuladas, essas duas medidas constituem elementos fundamentais da reforma em curso na educação básica brasileira.

Contudo, centraremos nossos esforços especificamente na problematização da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). As menções a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorrerão pontualmente visando dimensionar o alcance da reforma como política curricular.

Embora não se tenha ainda uma visão abrangente e clara de como essas medidas se efetivarão, haja visto os desdobramentos práticos de implementação da reforma ainda se encontrarem em curso nas diferentes Secretarias Estaduais de Educação e as disputas em torno do projeto manterem-se ainda acirradas, alguns de seus elementos são, sem dúvida, visíveis e podem nos servir de ponto de partida em nossa avaliação.

Além disso, buscamos avaliar essa proposta de Reforma com o olhar voltado aos dilemas que envolvem o ensino de sociologia nas escolas, procurando levantar elementos que contribuam para uma reflexão crítica sobre o lugar da sociologia escolar nesse contexto.

## **5.1 Exposição de Motivos: fundamentos apresentados para a instauração da Reforma.**

Concomitante à promulgação da Medida Provisória n. 746/2016, foi publicada a chamada Exposição de motivos<sup>19</sup> para a implementação da Reforma do Ensino Médio, um texto que busca fundamentar a medida e expor as razões que motivaram a edição da norma (Brasil 2016).

Fundamentalmente, essa exposição afirma a necessidade urgente de uma reforma no ensino médio brasileiro, que se justificaria a partir da aferição dos índices de desempenho em avaliações de larga escala, dada a baixa qualidade dos resultados educacionais observados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estagnado e os baixos desempenhos em português e matemática.

Segundo o texto, a taxa de jovens que concluem o ensino médio na idade apropriada é baixa (58%), e o desempenho nas disciplinas de língua portuguesa e matemática tem piorado. O IDEB do ensino médio estagnou em 3,7 desde 2011, distante da meta de 5,2 projetada para 2021.

Além disso, o currículo do Ensino Médio é apontado como extenso e descontextualizado. O currículo atual, com treze disciplinas obrigatórias, é considerado superficial e desconectado das demandas do século XXI, do mercado de trabalho e da realidade dos jovens, especialmente os de baixa renda. Nesse sentido, a exposição também destaca a falta de opções formativas, o que é um fator de desigualdade em relação à oferta educacional de outros países. Avalia-se que o Brasil é o único país com um único modelo de ensino médio, enquanto em outros países os jovens podem escolher diferentes itinerários formativos a partir dos 15 anos. A compreensão expressa é de que a rigidez curricular brasileira prejudica o desenvolvimento das competências necessárias para o mercado de trabalho. Assim, a proposta de reforma visaria tornar o currículo mais flexível e atrativo para os jovens.

A iniciativa inclui a ampliação progressiva da jornada escolar e a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com o objetivo de melhorar a formação cognitiva e socioemocional dos estudantes, reduzir o abandono escolar e aumentar a proficiência.

---

<sup>19</sup> BRASIL, 2016. Medida Provisória n.º 746 de 22 de Setembro de 2016. Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-demotivos-151127-pe.html>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

A exposição também menciona o envelhecimento populacional e sua relação com o mercado de trabalho. Com a população jovem em declínio e o número de idosos em crescimento, a medida visa preparar melhor os jovens para o mercado de trabalho e garantir a sustentabilidade econômica do país.

De modo geral, o que se nota na exposição de motivos é a construção de um diagnóstico de crise. Já destacamos ao longo dessa dissertação o papel das avaliações de larga escala na dinâmica de *cooresponsabilização*, *gerencialismo* e *descentralização* adotada pelo estado brasileiro como diretriz política para a educação e no assédio perpetrado por setores empresariais para transformar a educação em fatia de mercado. Elas constituem a base de construção do diagnóstico de crise. Se procede, à partir dos desempenhos nesses exames, uma análise de emergência calcada em um esquema argumentativo relativamente simples, bastante recorrente para a implementação de reformas educacionais: para evitar danos ao beneficiário e o desperdício de verbas públicas, à partir de uma avaliação, respaldada em provas convincentes e índices verificáveis, torna-se necessário reformar.

É importante reconhecer a existência de uma crise educacional, mas trata-se de uma crise que deve ser avaliada em um sentido crítico, com uma abrangência histórica mais ampla e numa análise mais aprofundada: importa não apenas discutir a eficácia ou ineficácia de modelos institucionais, mas os fundamentos dessa crise educacional. São muitos os condicionantes existentes. Contudo, no sentido que nos cabe, convém apontar que a crise da educação reflete o esgotamento do ideal republicano de uma educação, uma educação universalista e científica, e de uma escola que atua como promotora de igualdade de oportunidades e formação cidadã. O que está em questão é a capacidade da escola moderna de cumprir sua função social em um contexto marcado por transformações econômicas, políticas e tecnológicas profundas, que desafiam principalmente a concepção de educação como veículo de qualificação para a ascensão social.

Segundo Oliveira (2009) a escola moderna projeta um direito constitucional inalienável a ser garantido, ou seja, o direito à educação, ao mesmo tempo em que serve aos interesses do capital, preparando a força de trabalho e atendendo às demandas econômicas. Como política pública ela sempre esteve de alguma maneira vinculada à uma busca por justiça social, atrelada à promessa de inserção no mundo do trabalho, significando uma possibilidade de ascensão ou um caminho para uma melhor distribuição de renda. Todavia a ênfase dada a esse papel se alterou nas

últimas décadas pondo em evidência a falência do ideal de igualdade de oportunidades. O fato é que a realidade estampada na crise da escola estravasa seus muros. O desemprego em larga escala, decorrente da reestruturação capitalista, concomitante a ampliação do acesso à educação escancarou o caráter restritivo da educação na promoção de alguma mobilidade social.

De acordo Oliveira (2009), o desemprego em massa, resultado das mudanças estruturais no capitalismo (como a reestruturação produtiva, a flexibilização, a automação, a transnacionalização do capital, etc), combinado com a ampliação do acesso à educação, evidenciou que a escola, por si só, não consegue promover mobilidade social significativa. Mesmo com mais pessoas tendo acesso à educação, o mercado de trabalho não consegue absorver todos, explicitando o fato que a educação, no atual sistema econômico, não é suficiente para garantir melhores condições de vida para os trabalhadores, e que o acesso ampliado à educação não se traduz plenamente em melhores oportunidades para aqueles que vivem do trabalho.

O diagnóstico da crise educacional vai além das questões institucionais e revela a insuficiência do modelo econômico em oferecer respostas concretas para as promessas de mobilidade social através da educação. A ampliação do acesso à educação, por si só, não resolve as contradições fundamentais do sistema capitalista, onde o alto índice de desemprego estrutural, decorrente da reestruturação produtiva, impossibilita a absorção dos trabalhadores no mercado de trabalho em uma escala adequada.

Assim, a crise educacional não pode ser isolada da crise do próprio modelo econômico capitalista. O acesso ampliado à educação não tem significado possibilidades de mobilidade para os trabalhadores, pois o mercado de trabalho, reorganizado para maximizar lucros e reduzir custos através da automação e flexibilização, não é capaz de garantir emprego estável e de qualidade para a maioria dos jovens que concluem seus estudos. Dessa forma, o problema não reside apenas na educação, mas na própria estrutura econômica que a enquadra. Superar a crise educacional envolve superar o modelo de acumulação presente no modo de produção econômico.

Entretando o que se procede é uma espécie de monopólio, pelo neoliberalismo, perpretado pelos agentes reformadores empresariais, do discurso de crise e da dinâmica reformadora. Conforme destaca Laval (2004),

Uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nesses últimos decênios – mas se encontraria também essa mutação em outros campos sociais – é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora. (Laval, 2004, P.X)

Reformas mais pertinentes a um ideal de educação emancipadora envolveriam romper com o domínio do capital sobre o discurso de reforma, que hoje é monopolizado pelo neoliberalismo. Conforme Laval (2004) ressalta, o neoliberalismo tomou conta das reformas educacionais e de outros campos sociais, impondo uma lógica de mercado que visa adaptar a educação às demandas do sistema econômico, ao invés de promovê-la como um direito e um meio de emancipação. No campo das disputas educacionais o que está em jogo é, portanto, a disputa por qual discurso deve guiar as reformas educacionais: um discurso que prioriza a adaptação às necessidades do mercado ou um discurso que busca a superação das estruturas de exploração e desigualdade que o capitalismo perpetua.

O desafio, então, num plano mais imediato é romper com esse monopólio neoliberal, questionando as premissas que fundamentam as reformas atuais. Em vez de buscar soluções que apenas ajustam a educação às demandas imediatas do mercado, é necessário pensar em uma educação voltada para a formação integral do ser humano, capaz de preparar indivíduos para questionar o sistema econômico dominante e lutar por um modelo econômico mais justo, que valorize o trabalho humano e promova uma distribuição equitativa de recursos e oportunidades.

## **5.2 A Reforma do Ensino Médio: anotações à partir do texto da lei.**

Derivada da Medida Provisória 746/2016, a Lei 13.415/2017 implementará a Reforma do Ensino Médio, introduzindo um conjunto de mudanças na forma como esse nível de ensino é oferecido nas escolas.

Dentre as principais alterações propostas no texto da lei, podemos destacar as seguintes propostas: 1) alterações na carga horária com a implementação de flexibilização curricular, 2) implementação de Itinerários Formativos como expressão de uma flexibilização curricular, 3) menção à inclusão dos conteúdos sociológicos como “estudos e práticas”, retirando a obrigatoriedade do componente, tal como fora estabelecido na Lei 11.684/2008, 4) Atrrelamento da Reforma à Base Nacional Comum

Curricular, 5) Flexibilização Curricular e Ensino à distância, 6) O notório saber. São esses os principais elementos que consideramos possuir impactos relevantes e que se fazem impressos no texto da Lei 13.415/2017 que implementou a Reforma do Ensino Médio.

### **1) Alterações na carga horária com a implementação de flexibilização curricular:**

*No que se refere a carga horária e à flexibilização curricular, a lei passou a instituir que:*

*Art. 24*

*I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;*

*§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.*

*VII - ....*

*§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL 2017).*

*Como descrito na lei, a carga horária para os conteúdos da BNCC no ensino médio não pode ultrapassar 1.800 horas. O currículo atual da maioria das escolas públicas compreende 800 horas anuais, totalizando 2.400 horas ao longo dos três anos do ensino médio, dentro das quais são oferecidos os diversos componentes curriculares da BNCC.*

*Com a determinação de uma carga horária máxima de 1.800 horas para a BNCC, o tempo destinado a ela passa a representar 75% do total, enquanto os outros 25% serão flexibilizados em itinerários formativos, o que corresponde a 600 horas.*

*Contudo, a lei também prevê que a carga horária do ensino médio seja*

*ampliada para 1.000 horas anuais até 2022, somando 3.000 horas em todo o ciclo. Nesse caso, as 1.800 horas da BNCC corresponderiam a 60% da carga horária, com 40% sendo flexibilizados.*

*Há ainda outra menção a ampliação de carga horária, a ser realizada em 5 anos. Essa menção propõe a ampliação para 1.400 horas anuais, sugerindo uma possível implementação de escolas em tempo integral. Com essa jornada, a carga horária total do ensino médio seria de 4.200 horas, das quais as 1.800 horas destinadas à BNCC representariam 42,86%. Isso deixaria mais de 57% da carga horária disponível para flexibilização.*

*Inicialmente, a proposta da Medida Provisória previa que a carga horária destinada à BNCC fosse ainda menor, limitada a 1.200 horas. O texto, posteriormente alterado, indicava que “§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, conforme definido pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017b). Caso o texto da lei confirmasse o texto da Medida Provisória, isso teria aumentado ainda mais a flexibilização curricular.*

## **2) Implementação dos Itinerários Formativos como expressão da Flexibilização:**

*Art. 36.*

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

*I - linguagens e suas tecnologias;*

*II - matemática e suas tecnologias;*

*III - ciências da natureza e suas tecnologias;*

*IV - ciências humanas e sociais aplicadas;*

*V - formação técnica e profissional.*

*(...)*

*§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.*

(...)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Brasil, 2017)

*A parte flexibilizada do currículo deve ser organizada a partir dos itinerários formativos, estruturados pelos sistemas de ensino. Quando se discute flexibilização curricular, pode surgir a ideia de que essa flexibilização se restringiria a uma redistribuição dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos itinerários, com ênfase em áreas escolhidas pelos alunos. No entanto, isso não reflete totalmente a realidade. Os itinerários formativos não se limitam a uma reorganização dos componentes da BNCC para criar um foco específico. A legislação estabelece que "os currículos do ensino médio devem considerar a formação integral do aluno, promovendo seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais". Com base nisso, novas disciplinas estão sendo introduzidas, como o componente "Projeto de Vida", já presente em Escolas de Tempo Integral.*

*Por outro lado, a flexibilização curricular também se reflete na oferta de disciplinas eletivas. Essas disciplinas seriam formuladas pelos docentes e ofertadas como opção aos estudantes. Nada garante a qualidade das eletivas ofertadas. Muitos professores vêem essas disciplinas como uma oportunidade para manter a sociologia viva no currículo. No entanto, embora esses espaços possam ser usados para trabalhar conteúdos sociológicos, a disciplina em si perde espaço no currículo regular, sem garantias de que será incluída na parte flexibilizada.*

*Ainda não há disposição legal que obrigue as escolas a oferecer todos os itinerários formativos. Assim, o que antes era classificado como "falta de professores" pode agora ser justificado como "oferta diferenciada de itinerários". Na ausência de professores de uma determinada área, o Estado pode simplesmente argumentar que a escola não oferece aquele itinerário específico.*

*Além disso, a implementação de itinerários focados na formação técnica e profissional revela uma tendência tecnicista na Reforma do Ensino Médio. Essa mudança pode transformar várias escolas em centros de ensino tecnicista, diferente de uma formação técnica de qualidade. Esse é um ponto de grande preocupação, que deve ser analisado mais a fundo.*

### **3) Oferta dos conteúdos sociológicos como “estudos e práticas”:**

*Inicialmente, quando a Medida Provisória foi baixada, a menção aos conteúdos de sociologia e filosofia como conteúdos obrigatórios existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inserida à partir da Lei 11.684/2008, foi suprimida. Isso gerou imensa incerteza nos docentes destes componentes curriculares e nas comunidades acadêmicas quanto a permanência ou não da sociologia como componente curricular neste nível de ensino. Também se excluiu as menções aos conteúdos de arte e educação física. Com a mobilização de professores dos referidos campos de estudo, antes que a medida fosse transformada em lei, conquistou-se a menção às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física. Entretanto sua oferta consta agora com “estudos e práticas”.*

*Art. 35*

*§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Brasil, 2017)*

*A sociologia escolar convive com uma oferta sazonal nas redes de educação básica ao longo de sua história nas escolas do país. A intermitência vem sendo uma característica no que tange a sua presença neste nível de ensino. A ausência está muitas vezes relacionada a uma retirada imposta em contextos autoritários, o que despertou grande receio nos docentes do campo, haja visto o contexto em que se vivenciava a implementação da medida. A menção à conteúdos e práticas não garantia a oferta do componente<sup>20</sup>.*

---

<sup>20</sup> Embora hajam menções a propostas para a introdução da sociologia como componente curricular em duas reformas realizadas ainda no século XIX, em 1882 e 1891, a institucionalização da sociologia como componente curricular acontecerá efetivamente em nosso país apenas em 1925, com a chamada Reforma Rocha Vaz. Antes disso a sociologia figurava na educação com aparições efêmeras e de modo muito irregular, em diferentes níveis educacionais. À partir de então a sociologia será inserida nos currículos escolares como disciplina, contudo, compondo uma formação complementar direcionada a preparação para exames vestibulares. Neste período, o ensino de Sociologia esteve voltado à uma inserção social passiva e harmônica do indivíduo na sociedade com a assimilação dos valores normativos da organização social republicana e ao atendimento dos interesses das elites, objetivando que seus filhos tivessem êxito na progressão dos estudos. Esse modelo foi absorvido pela elite governante como recurso necessário à modernização do país. Em 1942, com a Reforma Capanema a disciplina é excluída do currículo. Essa exclusão acontece em pleno o Estado Novo, numa reforma que tinha por finalidade contribuir para a consolidação do regime político de exceção de Getúlio Vargas e que visava formar indivíduos com espírito de patriotismo e de civismo. No período de redemocratização posterior, entre 1946 e 1964, a discussão sobre a reinclusão da disciplina nos currículos é retomada e será encabeçada por figuras como Florestan Fernandes, Antonio Candido e Costa Pinto. Houveram avanços em alguns estados que instituíram a disciplina como componente curricular optativo. Contudo,

#### **4) Atrelamento da Reforma à Base Nacional Comum Curricular:**

*Segundo o texto da lei, a Reforma foi condicionada a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Conforme expressa*

*Art. 35-A.*

*A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:*

*I - linguagens e suas tecnologias;*

*II - matemática e suas tecnologias;*

*III - ciências da natureza e suas tecnologias;*

*IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Brasil 2017)*

*Dado ao atrelamento da Reforma do Ensino Médio à Base Nacional Comum Curricular, a oferta do componente curricular de Sociologia ficou então relacionada a sua menção ou não na Base Nacional Comum Curricular.*

*A Base Nacional Comum Curricular possuiu um percurso próprio de formulação. Nesse último processo de implementação, reporta um debate que ocorre desde 2015 junto ao Conselho Nacional de Educação. Foram apresentadas 3 versões do documento. Contudo, a última versão, marca uma ruptura com o processo anterior, sendo aprovada no mesmo contexto de implementação da Reforma. A Base foi fortemente atacada por movimentos fundamentalistas opositores a ideia de que a educação deva discutir temas como gênero e sexualidade, e também por integrantes do movimento Escola Sem Partido, por exemplo. A terceira versão estabeleceu, em termos de habilidades e competências (e não exatamente de conteúdos) as normatizações para o currículo do Ensino Médio. A Base foi homologada em dezembro de 2017. Entre o momento em que foi baixada a MP em 2016, que impunha a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da base, houve muita incerteza por parte dos*

---

com o recrudescimento ideológico do período ditatorial que se seguiu até o ano de 1985, o ensino foi tecnicado e a sociologia não versou como disciplina em nenhuma reforma educacional do período ficando ausente dos currículos em toda a ditadura. No período de redemocratização, pós ditadura militar, a sociologia obteve espaço em alguns currículos estaduais, e a intensa mobilização da “comunidade sociológica” foi obtendo avanços paulatinos que resultaram na menção a obrigatoriedade de seus conteúdos na Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996. A forte pressão resultou na consequente obrigatoriedade instituída com a promulgação da lei 11.684 de 2008. (Moraes, A. C E Col., 2013)

*docentes de sociologia quanto a permanência ou não do componente na educação básica. Através de intensa mobilização, se conseguiu que o componente fosse mantido na Base Nacional Comum Curricular. Entretanto convivemos com perspectivas de que a carga horária destinada a oferta da disciplina nas diferentes redes estaduais de ensino será reduzida e não há garantia de sua oferta nos três anos do Ensino Médio.*

*Por sua vez, vale lembrar que essa Reforma foi instituída via Medida Provisória, um instrumento utilizado em situação excepcional. O modo como a medida foi conduzida torna gritante a ausência de discussão com as comunidades escolares no processo em que a Reforma foi implementada. Não utilizou-se apenas de um instrumento excepcional, mas a própria Reforma foi imposta num contexto excepcional, um contexto de golpe jurídico-parlamentar. A ruptura institucional que engendrou a imposição da Reforma suscita questões sobre sua legitimidade enquanto política pública. Foi imposta de forma claramente antidemocrática. Esse fato corrobora incertezas quanto ao respeito aos processos de construção dos processos educacionais e suas políticas, reverberando assim numa grande insegurança quanto a presença ou não da sociologia escolar como componente curricular.*

##### **5) Flexibilização Curricular e Ensino a distância:**

*Art. 36*

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

*I - demonstração prática;*

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

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

*IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;*

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

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

*Aqui se expressa um dos pontos mais preocupantes da Reforma: a admissão do ensino à distância como modalidade educacional no Ensino Médio. Na realidade não se trata de discutir as potencialidades ou não desta modalidade de ensino. Na dinâmica de precarização do trabalho e do ensino existente hoje na educação básica e do crescente assédio empresarial à este nível educacional, a inserção em massa dessa modalidade de estudos está claramente atrelada aos interesses empresariais. A possibilidade de validação da carga horária de cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais abre um imenso mercado de certificados de baixa carga horária incrementando uma formação precária. Não se tratam de cursos efetivamente técnicos, que possam oferecer uma boa formação, mas o prognóstico é da incorporação cursos relacionados a uma racionalidade de gestão de negócios, de motivação e liderança, empreendedorismo, etc. Um rebaixamento da formação técnica.*

## **6) O Notório Saber:**

*Art. 61.*

*Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:*

*IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;*

*Outro elemento que desperta preocupação é a abertura ao chamado notório saber no campo da educação básica. A requisição de formação pedagógica para que se exerça atividades docentes não é mera quimera burocrática. Trata-se de um quesito fundamental. A escola é uma instituição repleta de complexidades. O acúmulo de discussões e a familiarização com as questões pedagógicas é um*

*imperativo para as práticas educativas. A realidade educacional, hoje, já demonstra um quadro preocupante frente a baixa qualidade das formações para a docência principalmente no âmbito do mercado educacional. Tem confluído para as escolas uma série de práticas desprovidas de fundamentação pedagógica, baseadas em métodos autoritários, violentos e antipedagógicos, em relação aos quais as discussões pedagógicas possuem um imenso repertório de críticas e debates, principalmente, sobre sua eficácia pedagógica e suas finalidades. A ausência de contato docente com o repertório de discussões pedagógicas é preocupante.*

Esses aspectos da Reforma do Ensino Médio - a flexibilização curricular, os itinerários formativos, a menção à inclusão dos conteúdos sociológicos como estudos e práticas, o atrelamento à Base Nacional Comum Curricular, o ensino à distância e o notório saber – além de impactarem a recente estabilidade curricular obtida pela sociologia escolar, estão intimamente ligados as demandas empresariais impostas aos sistemas educativos. Refletem, de maneira prática, um alinhamento do sistema educacional às demandas do sistema produtivo para a qualificação da força de trabalho, concebendo a educação no campo de uma perspectiva reducionista, na qual deixa de ser compreendida como um direito social a passa a ser vista como um serviço orientado pela concorrência e pela lógica de eficiência empresarial.

A flexibilização curricular e os itinerários formativos endossam essa perspectiva promovendo uma educação cada vez mais adaptada às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Essas mudanças mostram-se como expressão daquilo a que Antunes (2017), chamou de *flexibilização multifuncional liofilizada* (Antunes, 2017) . A lógica de flexibilização se reproduz na educação mantendo a tônica da flexibilização das relações produtivas, “desregulamentando” parte da carga horária de estudos em “itinerários formativos”, fragmentando o currículo, enxugando-o através da redução da carga horária de componentes de base científica e limitando uma formação integral e crítica, atribuindo-lhe uma feição cada vez mais profissionalizante<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Entretanto, como assinala Laval (2004), “Essa visão profissional (...) longe de ampliar o campo dos conhecimentos, engendra confusões muito lamentáveis que fazem, por exemplo, com que, no discurso dominante, a cultura técnica em vez de ser um meio de inteligência do mundo moderno se torne um modo de orientar os alunos em direção às vias profissionais. A reivindicação em favor da profissionalização não cessa de refletir contradições. De um lado, cresce-se de bom grado em direção a uma especialização estreita e precoce das formações quando, de outro, se quereria questionar as correspondências entre diplomas e empregos em nome de uma profissionalização generalista e, de

Ao oferecer diferentes percursos educacionais, em termos de itinerários formativos, a reforma não apenas introduz a ideia de que o estudante deve se especializar em termos profissionais precocemente, o que favorece a concepção da produção de uma mão de obra específica em detrimento de uma formação ampla e crítica mas, principalmente, assinala como a escola vem compreendendo cada vez mais o aluno como um consumidor.

Essa compreensão se fundamenta num entendimento de que a educação é um serviço a ser consumido. Os alunos são vistos como clientes ou usuários que formulam demandas a serem satisfeitas, e a instituição escolar deve responder a essas demandas de forma competitiva, como uma empresa que busca atrair e reter clientes. Essa abordagem implica em uma personalização da educação, onde as escolhas e preferências dos alunos-consumidores são priorizadas, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

Segundo Laval (2004), essa “produção da escolha” se ancora numa representação da educação “que pode parecer de uma simplicidade bíblica”

como toda atividade, ela é assimilável a um mercado competitivo no qual as empresas, ou as quase-empresas, especializadas na produção de serviços educativos, submetidas a imperativos de rendimento, pretendem satisfazer os desejos de indivíduos livres nas suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias ou quase-mercadorias. Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem, doravante, ser ‘gerenciadas’ pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por uma lógica política de igualdade, de solidariedade ou de redistribuição em nível de nação na escala do território nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada como um bem de capital”. (Laval, 2004, p. 89)

Essa perspectiva transforma a relação educacional em uma transação entendida como uma relação comercial, onde o valor da educação é medido em termos de sua utilidade imediata para o mercado de trabalho e para o sucesso

---

certo modo, mais comportamentalista do que técnica. (...) A palavra ‘profissionalização muda então de sentido. Ela não remete mais a uma especialização articulada a um posto, mas a ‘atitudes’ e a ‘socialização’ na empresa. (...) Não se trataria mais, com efeito, de visar qualificações determinadas para empregos repertoriados, mas de preparar os futuros trabalhadores para situações profissionais muito ‘evolutivas’ (...) tratar-se-ia de “aprender a empresa e não de aprender um ofício”.(Laval, 2004,p 79-80)

econômico individual.

Como adverte Laval (2004),

“a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais”. (Laval, 2004. p XII)

Ao mesmo tempo que promove o entendimento de que as demandas individuais de um indivíduo consumidor é que devem pautar o processo educativo e que a escola deve ser considerada uma espécie de empresa a satisfazer essas demandas, a Reforma promove a pedagogia das competências, uma pedagogia centralizada no lema “aprender a aprender”, que reafirma a mesma lógica.

Ao se articular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma adere expressamente ao modelo de competências, como evidenciado pelo texto final da Base, que define as diretrizes curriculares com foco em habilidades e competências, e não em conteúdos, o que traz consigo diversas implicações críticas.

A pedagogia das competências, centralizada no lema “aprender a aprender”, emerge no contexto da reestruturação produtiva com uma crescente demanda por trabalhadores mais qualificados, mas transfere a responsabilidade dessa qualificação diretamente para o indivíduo.

A Base Nacional Comum Curricular reduz os conteúdos educacionais em nome da formação por competências, priorizando comportamentos flexíveis e habilidades práticas. O objetivo é preparar os indivíduos para um mercado de trabalho em que as próprias condições de sobrevivência são incertas e instáveis. Nesse modelo, o desenvolvimento de habilidades específicas é privilegiado, enquanto o aprendizado de conhecimentos profundos e contextualizados é relegado a segundo plano. A educação passa a focar no desenvolvimento de aptidões pragmáticas e instrumentais. Essa tendência fragmenta o conhecimento levando à formação de estudantes com uma visão limitada e utilitarista da realidade.

Em vez de garantir uma educação verdadeiramente emancipatória e

humanizadora, a reforma ajusta o sistema educacional para atender às necessidades de uma economia em expansão, onde a adaptação ao sistema produtivo se torna prioridade, consolidando o modelo de gestão por competências como um imperativo.

A responsabilização individual é a característica-chave da pedagogia das competências. Ao transferir para o indivíduo a tarefa de se qualificar e se manter competitivo no mercado de trabalho, o Estado se exime de garantir uma educação integral e de qualidade. Afirma-se a compreensão de que o fracasso ou sucesso dos estudantes é fruto de suas próprias escolhas e esforços, ignorando as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência na educação.

É a tônica do indivíduo consumidor, que enxerga a educação como um serviço de mercado, a qual deve ser consumida como forma de investimento em si como “capital humano”. Nesta perspectiva a força de trabalho é vista como capital e se qualificar implica se qualificar dentro das expectativas de mercado, planejando a formação como investimento, como um empreendimento a ser assumido individualmente. A força de trabalho em formação não se percebe como uma mercadoria, mas como um negócio próprio. Trata-se de dispor-se a gerenciar a própria vida de maneira análoga à gestão de uma empresa, como um ‘empreendedor’ capitalista, como se capital e trabalho tivessem os mesmos objetivos. (Antunes, 2017)

Nesse sentido, é importante perceber como a incorporação da pedagogia das competências presente na Base Nacional Comum Curricular pela Reforma do Ensino Médio atende diretamente às demandas do sistema produtivo capitalista. Ao promover uma formação que prioriza a adaptação rápida às condições de trabalho, em termos de habilidades e competências, a reforma desconsidera o papel da educação como ferramenta para a formação crítica. Assim, a formação integral dos indivíduos é sacrificada em nome da eficiência, contribuindo para a perpetuação de um mecanismo que, em última instância, exclui aqueles que não conseguem se adaptar.

Um outro alinhamento as demandas do sistema produtivo está na inclusão dos conteúdos sociológicos como "estudos e práticas", e não como um componente curricular obrigatório. Essa medida representa um enxugamento curricular que significa o enfraquecimento da educação crítica, fundamental para a formação de uma consciência social, reforçando a perspectiva neoliberal de que a escola deve ser um espaço de formação tecnicista, voltado a produção e ao mercado, e não um lugar de debate sobre as desigualdades e os conflitos sociais.

A proposta de inclusão de práticas de ensino à distância também reflete o mesmo alinhamento. Trata-se de reconfigurar o papel do Estado na educação e transferir responsabilidades para o setor privado, transformando a educação em um serviço sujeito às dinâmicas de mercado. A educação, ao invés de ser tratada como um direito social, é convertida em um serviço cujo principal objetivo é sustentar a produtividade e a lucratividade empresarial. O notório saber, também num mesmo sentido, permite a contratação de profissionais sem formação pedagógica, subordinando a prática educativa a critérios de mercado principalmente no que se refere a formação docente.

Esses aspectos da reforma refletem a influência das redes de atores econômicos e políticos que, conforme elucida Freitas (2018), operam para legitimar uma concepção de sociedade baseada na competição. O objetivo é retirar a educação do campo dos direitos sociais, submetendo-a aos interesses do capital, e naturalizar essa transformação como necessária ao desenvolvimento da sociedade. A reforma, portanto, não é apenas uma alteração técnica no sistema educacional, mas uma expressão de um projeto mais amplo de reorganização das relações sociais e do papel do Estado na garantia dos direitos da população.

A crítica a essa perspectiva é central para compreender os impactos negativos que essa reforma pode gerar, especialmente no que tange à formação crítica dos estudantes e ao enfraquecimento das instituições educacionais como espaços de construção democrática e de formação substantiva. A transformação da educação em mercadoria, conforme o movimento neoliberal, é uma ameaça à capacidade de promover uma formação que não esteja limitada pelas demandas de curto prazo da produção, mas que vise a formação integral dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **5.3 A concepção de Estado, Educação e Sociedade dos reformadores empresariais da educação.**

Tendo em vista os aspectos centrais da Reforma do Ensino Médio e as mudanças que ela impõe, é fundamental refletir sobre as diretrizes que a sustentam, situando-as dentro de uma dinâmica mais ampla das relações sociais. Essas mudanças não ocorrem de forma isolada, mas são fruto de um contexto de disputas políticas e econômicas, refletindo medidas resultantes de uma correlação de forças

estabelecida com a abertura do campo institucional à participação de setores da sociedade civil. Essa abertura, por sua vez, ecoa uma série de articulações, especialmente arbitradas por parte de grupos empresariais, que disputam a condução das políticas educacionais.

Essas articulações configuram o que Freitas (2018) define como um movimento de *Reforma Empresarial da Educação*. Nesse sentido a Reforma do Ensino Médio deve ser pensada como parte desse movimento mais amplo de reconfiguração do sistema educacional.

Segundo o autor, este movimento não é um movimento homogêneo mas um vetor de ações formado por propostas e agentes que

(...) operam em *redes difusas de influência*, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e midiática, *imersas no tecido social*, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação. (Freitas, 2018 p.41)

A atuação desses agentes no campo educacional tem abrangido uma série de propostas. Como se nota, uma característica comum à elas está no fato de pautarem o alinhamento da educação à princípios compatíveis com a lógica empresarial, tomando a forma *empresa* como ideal de organização mais desenvolvido. Como destaca Freitas (2018), o objetivo deste movimento está na “retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (Freitas, 2018 p.42).

A concepção de sociedade que pode ser extraída das propostas articuladas neste movimento de *Reforma Empresarial da Educação* corrobora com o conceito de sociedade do neoliberalismo enquanto ideologia e política econômica<sup>22</sup>. O programa

---

<sup>22</sup> Como ideologia e política econômica, o neoliberalismo foi sendo concebido como uma tentativa de superar a crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio a Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929. Contudo, terá maior vigor como conjunto articulado de concepções, logo depois da II Guerra Mundial, nos países onde imperava o capitalismo, principalmente na Europa e Estados Unidos. Suas teses alcançam maior propagação no pós-guerra, quando se consolidava o Estado de bem-estar social, sobretudo, como crítica ao pressupostos de um Estado intervencionista. As crises econômicas que assolaram o mundo no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 darão vazão a um conjunto de medidas econômicas voltadas a implementação dessa doutrina econômica, sobretudo nos países de capitalismo central, representadas principalmente nas diretrizes econômicas do governo Thatcher na Inglaterra e do governo Reagan nos Estados Unidos. Para os neoliberais, o Estado de bem-estar social em suas intervenções, “destruía a liberdade dos

de ação do neoliberalismo “é fazer do mercado a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos” (Teixeira, 1998 p.196).

Esse princípio, derivado do liberalismo clássico, é retomado pelos neoliberais como fundamento de suas propostas. Na perspectiva do neoliberalismo, o Estado constitui um limite ao desenvolvimento da liberdade entendida, fundamentalmente, como liberdade de mercado. Como assinala Milton Friedman (1984), um dos pais da doutrina neoliberal

Liberdade política significa ausência de coerção sobre um homem por parte de seus semelhantes. A ameaça fundamental à liberdade consiste no poder de coagir, esteja ele nas mãos de um monarca, de um ditador, de uma oligarquia ou de uma maioria momentânea. A preservação da liberdade requer a maior eliminação possível de tal concentração de poder e a dispersão e distribuição de todo o poder que não puder ser eliminado - um sistema de controle e equilíbrio. Removendo a organização da atividade econômica do controle da autoridade política, o mercado elimina essa fonte de poder coercitivo (Friedman, 1984 p. 23-4).

Nesse sentido é que se propaga a concepção neoliberal do Estado Mínimo. Essa concepção de Estado, exprime um conceito no qual qualquer mecanismo de coordenação consciente da atividade econômica é incapaz de promover a produção e a distribuição de riquezas e representa a concentração de poder nas mãos de um grupo particular de pessoas e, assim, uma ameaça à liberdade (Teixeira, 1998 p.231-2). Portanto, nas propostas neoliberais, ao Estado cabe o papel de promover o livre mercado com a menor ingerência possível na economia.

Porém, como nos alerta Dardot e Laval (2016) não se trata de uma não intervenção do Estado na economia e, sim, de um intervencionismo negativo, ou seja,

uma ação pela qual o Estado mina os alicerces de sua própria existência, enfraquecendo a missão do serviço público previamente confiada a ele. “Intervencionismo” exclusivamente negativo, poderíamos dizer, que nada mais é que a face política ativa da preparação da retirada do Estado por ele próprio, portanto de um anti-intervencionismo como princípio (Dardot, Laval, 2016 p.15).

---

cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (Anderson, 1995 p.10).

De outro modo, o neoliberalismo pode ser compreendido como a ‘destruição programada das regulamentações e instituições’, para que impere o livre mercado (Dardot, Laval, 2016). Assim, longe de existir uma oposição entre Estado e mercado, o que temos é uma conjugação entre ambos, numa configuração característica desse corolário.

Para se estabelecer o livre mercado, a proposta central do neoliberalismo está representada na privatização, uma vez que esse mecanismo é capaz de massificar a lógica de mercado, ou seja, de transformar direitos sociais em serviços, remetendo-os a forma de organização da atividade privada: a empresa.

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria ‘organização empresarial’, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência, etc. Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora visto também como uma grande empresa (Freitas, 2018 p.49)

As concepções neoliberais de sociedade e de Estado, quando estendidas a educação, resultam numa situação em que “as redes públicas vão sendo colocadas em um ‘vetor de privatização’, no qual elas podem ser vistas como mais distantes ou mais próximas de seus estágio final de privatização e inserção em um livre mercado educacional” (Freitas, 2018 p.34).

João Bernardo (1998), chama a atenção para o fato de que “as privatizações são o reconhecimento jurídico formal de um processo iniciado há muito, e que consiste na passagem de instituições do âmbito do *Estado Restrito* para o do *Estado Amplo*” (Bernardo, 1998, p.26).

A educação, por se tratar de uma condição geral para que o processo de produção aconteça, dado a necessidade de trabalhadores qualificados, ao se expandir como direito à classe trabalhadora veio sendo gerida no seio do Estado Restrito. Contudo, no neoliberalismo, essa dimensão do processo produtivo tem passado por uma transição do âmbito do Estado Restrito para o Estado Amplo. A

formação do trabalhador e seu disciplinamento em uma lógica de exploração vem sendo cada vez mais desenvolvidos no âmbito das empresas e, quando ainda se desenvolvem no âmbito do Estado Restrito, vem incorporando gradativamente os pressupostos de uma gestão empresarial.

Nesse processo de transição, o Estado Restrito tem se colocado como o mediador entre as reestruturações produtivas e as reestruturações educacionais. Essa mediação conflui com o que Dardot e Laval (2016) tem caracterizado como um “intervencionismo negativo”. Ou seja, o Estado Restrito, gradativamente, sede espaço às empresas como mecanismo de poder e articulação das relações sociais deixando-lhes a responsabilidade pela formação e o disciplinamento da força de trabalho.

Não se trata, então, de um Estado Mínimo não intervencionista como apregoam os neoliberais, mas de um modo de intervenção específico, uma articulação entre duas modalidades de existência do próprio Estado: o Estado Restrito e o Estado Amplo. O Estado, desde seu surgimento enquanto estado moderno, engloba essas duas modalidades de aparelhos de poder, constituindo-se como aparelho geral de poder da classe dominante. O Estado Amplo é hoje o mecanismo de poder que disciplina a força de trabalho dentro de uma lógica de exploração condizente com os mecanismos de acumulação de capital.

É importante compreender o modo como funciona de forma mais ampla a sociedade capitalista porque essas configurações acontecem à partir das relações cotidianas estabelecidas no interior das instituições que compõe, articulam e fundamentam as relações produtivas existentes na sociedade.

A chamada reestruturação produtiva é, deste modo, um processo pelo qual o mundo do trabalho vêm incorporando mudanças no sentido da implementação de formas de acumulação flexível do capital. A chamada flexibilização tem implicado uma situação em que os trabalhadores vem sendo disciplinados e forçados a se enquadrar de uma forma específica nos padrões de produtividade, à partir do interesse empresarial.

Na educação esses processos tem gerado mudanças tanto nos conteúdos quanto na estrutura de funcionamento das redes de ensino e das instituições educacionais. Novas competências vem sendo demandadas para adequar a formação dos trabalhadores às exigências do atual padrão de acumulação capitalista. O Estado tem sido responsável pela articulação entre os campos pedagógicos estabelecidos nas relações de trabalho e nas instituições formais de ensino. Se, por

um lado, o Estado Restrito promove um intervencionismo negativo, ao mesmo tempo, por outro lado, ele tem respondido as necessidades do Estado Amplo, que vem adquirindo dimensões cada vez mais atomizadas em relação ao Estado Restrito como aparelho de poder.

Não obstante, uma demonstração das dimensões adquiridas pelo Estado Amplo está no fato dos estudantes formarem-se cada vez mais no seio das empresas, principalmente nos momentos extra-escolares. O papel das tecnologias eletrônicas e informacionais nesse contexto é de grande importância e demarca um espaço de atuação ativo de grandes transnacionais.<sup>23</sup>

O impacto da reestruturação produtiva no campo educacional está condicionado ao modo como o neoliberalismo vem se instalando no tecido social. Na perspectiva aberta por João Bernardo (1998), refletir sobre esses processos, ou seja, sobre como neoliberalismo vem se dissipando como padrão de relacionamento e impactando as relações de trabalho, inclui refletir sobre como o capitalismo, enquanto configuração social, requer não apenas uma formação específica da força de trabalho, mas também uma reordenação das relações institucionais e de seus princípios administrativos e organizacionais.

A escola, como instituição especializada na formação da força de trabalho, tem respondido, à seu modo, à dinâmica dos processos produtivos. Assim, nesses dois sentidos a Reforma do Ensino Médio tem evidenciado propostas de ação por parte dos grupos sociais ligados à implantação da *Reforma Empresarial*.

Como adequação organizacional e administrativa vem se difundido no campo educacional a implementação de uma gestão por competências, um modo de gestão capaz de criar ferramentas para aferir padrões de qualidade, cuja avaliação é geralmente exterior a escola. A visibilidade dada a essa política e seus resultados na mídia tem se constituído como uma forma de legitimação da concorrência. Muitas vezes, dentro das redes estaduais de ensino esses resultados tem condicionado a disponibilização de recursos à metas de aumento de qualidade das redes e escolas.

Ao mesmo tempo em que esse processo implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento, cria uma dinâmica em que as escolas que não conseguem atingir as metas de qualidade

---

<sup>23</sup> De acordo com Bernardo (1998). "A tecnologia electrónica permite, pela primeira vez na história, fundir as operações de vigilância com os gestos de trabalho e com os percursos do lazer. No centro desta teia colossal estão as maiores empresas do Estado Amplo." (Bernardo, 1998 p.26)

ficam suscetíveis a operações típicas da gestão de empresa como forma de reestruturação e melhoria no sentido do alcance das metas estabelecidas. Essas medidas tem se desdobrado, por exemplo, em formas de implementação de pagamento de bônus por mérito aos profissionais das escolas ou no uso de consultorias privadas para melhoria dos resultados, afirmando o vetor neoliberal em curso: no primeiro caso pela concorrência e no segundo pela privatização. Muitas das lutas sociais empenhadas pelos trabalhadores da educação tem pautado a manutenção de garantias como forma de evitar medidas que podem derivar desse quadro, como formas de demissão de profissionais tidos como ineficientes ou até fechamento de escolas com desempenhos tidos como não adequados (Freitas, 2018, p.34).

A implementação dessas medidas repercute no alinhamento das escolas à lógica das empresas e do mercado. As escolas têm se inserido num conjunto de expectativas ligadas à concorrência, através da qual a concorrência seria a responsável pela apuração da qualidade da educação ofertada eliminando, pelo mérito, as distorções que não se enquadrem nos parâmetros de eficiência. Daí o crescimento constante da padronização dos processos educativos e do controle político do aparato escolar movido, à exemplo, pela implementação da Bases Nacionais Curriculares e por movimentos como o “escola sem partido” (Freitas, 2018 p.29).

No que se refere à formação, por outro lado, os estudos sobre a *Reforma Empresarial da Educação* tem apontado que a educação, quando absorve a lógica das empresas e assimila os princípios do livre mercado, também incorpora a concorrência como princípio norteador das relações formativas. Assim,

se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização social ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. É esta a visão social que também embasa as ‘soluções’ propostas pela engenharia de reforma empresarial da educação. (Freitas, 2018 p. 28).

Deste modo, é importante considerar que o neoliberalismo não apenas privatiza e destrói instituições e direitos: ele se constitui à partir de um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que produzem certas relações sociais, modos de

vida e subjetividades. É nesse sentido que Dardot e Laval (2016) chamam atenção ao fato de que o neoliberalismo

antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (Dardot, Laval, 2016 p.17)

Na compreensão de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo se constitui como a racionalidade do capitalismo contemporâneo, uma “nova razão do mundo” que estende a lógica do capital para todas as esferas da vida, inclusive aos processos formativos, generalizando a concorrência como modelo de subjetivação. Em suas palavras

com o neoliberalismo, o que está em jogo nada mais é que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena relações cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot, Laval, 2016 p.16).

Essa dimensão formativa das subjetividades que compõe o neoliberalismo, tem requisitado da escola não apenas uma configuração organizacional, mas uma ênfase mercantil e concorrencial da formação que nela se processa, que caminha no mesmo sentido dessa formação ampla instituída pelo neoliberalismo e que procura abranger todos os aspectos da vida, transformando cada indivíduo em ‘vendedor de si mesmo’ em um livre mercado concorrencial e meritocrático.

Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o

presente, a 'luta pela sua própria sobrevivência' (...) Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua 'liberdade' de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado” (Freitas, 2018 p.23-24)

Uma das implicações deste modelo de subjetivação pautado na concorrência é a acentuação da lógica de naturalização das desigualdades sociais e da valorização da meritocracia. É nesse sentido que Freitas (2018) nos adverte que “para o neoliberalismo, não há desigualdade social, mas apenas diferenças de mérito”.

Deste modo, as relações sociais que decorrem desses princípios de interação, além de evidentemente nada solidárias, humanizadoras ou emancipadoras, tem efeitos desastrosos no campo da educação, sejam nas escolas, no magistério ou nos estudantes. O avanço do Neoliberalismo além de significar uma série de retrocessos sociais implicou no enfraquecimento de noções importantes como as de solidariedade, justiça social e bem comum. A linguagem dos direitos coletivos, está sendo substituída pelo discurso dos direitos individuais, o vocabulário de colaboração e solidariedade pelo individualismo radical e pela lógica da sobrevivência do mais forte, liberdade, por interesse próprio desprovido de senso de responsabilidade moral e política (Giroux, 2017, apud Freitas, 2018 p.15-16)

Tais considerações nos permitem compreender, ainda que de modo geral, como as propostas empenhadas pelo movimento de Reforma Empresarial da Educação estão alinhadas ao neoliberalismo nos permitindo visualizar o teor do projeto neoliberal para a educação e da reforma em curso na educação básica brasileira, sobretudo no chamado Ensino Médio.

As consequências advindas dessas propostas tem esboçado um quadro estereotípico para a educação brasileira. Mas, apesar da proporção com que o neoliberalismo tem afetado as políticas públicas educacionais, resistências se operam em oposição a esse processo, demonstrado que a educação e a escola vem sendo disputadas como espaço formativo.

Contudo, essa disputa não é nova. Segundo Freitas (2019),

Em todas as épocas históricas, a educação não foi outra coisa senão a expressão dos interesses daqueles que dominaram sua época, sob protesto e intensa disputa feita pelas vítimas de tal dominação. A escola sempre foi um local de disputa. No interior da atual crise do capitalismo, sob a radicalização neoliberal, a escola não poderia ser outra coisa senão um local de disputas. (Freitas, 2019)

Envolto nesses conflitos sobre os rumos da educação, o ensino de sociologia tem sofrido transformações que estão diretamente vinculadas às disputas expressas no desenvolvimento desses processos, seja pelos diferentes interesses nas configurações existentes nos contextos escolares, ou pelas divergências quanto as diretrizes possíveis de serem dadas às políticas educacionais.

É fato que estes conflitos no âmbito da educação refletem um dissenso mais amplo característico do conjunto das relações sociais que configuram os diferentes modos de vida sob o desenvolvimento do capitalismo. A busca pela compreensão da natureza desses conflitos tem se mostrado importante pois possibilita uma compreensão mais abrangente sobre os processos educativos. Esses processos não respondem como um espelho as demandas do sistema produtivo, são operacionalizadas envolvendo disputas.

A linha de investigação aberta por Freitas (2018) nos abre a perspectiva de que as propostas e práticas relacionadas ao movimento de Reforma Empresarial da Educação se alinham à perspectiva neoliberal. A gradativa implementação de projetos vinculados à esta perspectiva educacional tem gerado efeitos ainda não mensurados para as práticas educativas escolares e que, por conseguinte, carecem ser melhor compreendidas, sobretudo em suas implicações diretas ao ensino de sociologia.

É nesse conjunto de relações que, alinhada às propostas do movimento de Reforma Empresarial da Educação, a chamada Reforma do Ensino Médio será instituída. Desprovida de um debate com a comunidade educacional, num contexto de golpe institucional e dando vazão a uma perspectiva hostil aos direitos sociais para satisfazer interesses empresariais e moldar a educação as novas demandas do processo produtivo. Um conjunto de processos que significam uma verdadeira (contra)reforma da educação.

#### **5.4 Um conjunto de processos sem contestações? Das lutas e resistências contra a Reforma do Ensino Médio.**

No bojo das disputas na arena de conflitos que se tornou as políticas educacionais, sobretudo as voltadas ao Ensino Médio, consideramos fundamental abordar ainda as resistências que se operaram contra a implementação da Reforma.

Segundo Saviani (2018), a Reforma do Ensino Médio foi questionada desde o seu princípio. Conforme afirma, “logo que foi promulgada a medida provisória foi alvo de uma avalanche de críticas provenientes do Fórum Nacional de Educação, dos Conselhos e Secretarias estaduais de educação, assim como de diversas entidades representativas dos profissionais da educação” (Saviani, 2018, p.40)

Mas, foi certamente entre os estudantes que a medida encontrou maior oposição. O modo como foi instituída, via Medida Provisória despertou a continuidade de uma sequência de ações que já vinham acontecendo entre os estudantes, num empenho de mobilização por transformações educacionais. Mas não se esperava que ela encontrasse uma resistência tão ampla e de dimensões tão profundas como a empenhada pelos estudantes no conjunto de suas mobilizações e, muito menos, que surgissem à partir desse setor formas de luta capazes de levantar uma negação propositiva, coletiva e organizada e de colocar no mapa político e educacional a necessidade de se repensar profundamente os horizontes possíveis para os processos educativos.

Entre os anos de 2015 e 2016, o país viveu uma série de mobilizações estudantis que levantaram questionamentos profundos sobre o funcionamento da educação e que resultaram em um conjunto de ações coletivas sem precedentes na história do país. A tática protagonizada pela juventude de ocupar coletivamente seus lugares de estudo constituiu a face mais visível de um encadeamento de processos que evidenciaram a disputa aberta de perspectivas sobre os projetos em curso na educação brasileira.

Ao longo deste período aconteceram mais de mil ocupações estudantis envolvendo todas as regiões do país - 22 dos 26 estados, mais o Distrito Federal. Um movimento com considerável potencial político e formativo, e dimensões sociológicas e históricas significativas. (Costa, Gropo, 2018).

Apesar das configurações específicas de cada uma das ocupações, revela-se necessário refletir sobre esses acontecimentos em conjunto situando-os como

fenômenos articulados em um mesmo processo histórico, sobretudo, quando se leva em consideração as ainda tímidas reflexões teóricas sobre esses processos e as problematizações não acabadas acerca desses eventos e suas implicações.

Groppo (2018), buscando atuar no campo desta lacuna e problematizar as ocupações estudantis em seu conjunto, tem proposto que a reflexão sobre essas mobilizações seja realizada não apenas no sentido da compreensão das formas de luta instituídas pelos estudantes. Propõe que essas mobilizações sejam agrupadas analiticamente em dois momentos, como dois ciclos, ou duas ondas de ocupações estudantis com características distintas. A primeira delas agrupa as ocupações realizadas entre o final de 2015 e meados de 2016, e que aconteceram fundamentalmente em escolas públicas estaduais de Ensino Médio. De caráter bastante autônomo essas ocupações se restringiram aos estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará. A segunda onda, de caráter mais articulado em nível nacional, foi desencadeada após ter se consolidado o processo de golpe que resultou no *impeachment*<sup>24</sup> da presidente Dilma Rousseff; mais rápida, porém, mais abrangente, pois envolveu 22 estados e o Distrito Federal. Nela, o projeto de Reforma do Ensino Médio foi amplamente questionado.

Esses dois momentos foram palco de enfrentamento à políticas educacionais de cunho neoliberal e possuem em comum o fato de articularem-se em torno de uma forma específica de organização e luta, autogestionária, radicalmente democrática e participativa (Costa, Groppo, 2018).

É característico da organização empreendida nas ocupações estudantis a vivência da autogestão seja nos processos decisórios (nas assembleias), na manutenção do espaço escolar e na organização do movimento (via comissões) ou nas atividades formativas (aulões, apresentações culturais, oficinas, saraus, debates,

---

<sup>24</sup> De acordo com o historiador Michael Löwy “O que aconteceu no Brasil com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, ‘constitucional’, ‘institucional’, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado. Parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores (...)” (Jinkings et al., 2016 p.64). No sentido apontado por Ruy Braga “as forças golpistas derrubaram o governo não pelo que Dilma Rousseff concedeu aos setores populares, mas por aquilo que ela não foi capaz de entregar aos empresários: um ajuste fiscal ainda mais radical, que exigiria alterar a Constituição Federal, uma reforma previdenciária regressiva e o fim da proteção trabalhista.” (JINKINGS et al., 2016 p.60). Para a compreensão dos processos que permearam o golpe institucional e resultaram na deposição da presidenta Dilma Rousseff, remetemos à obra “Porque gritamos golpe” organizada por Ivana Jinkings em 2016. (Jinkings Et al., 2016)

mesas-redondas, entre outras). O potencial formativo desses esforços vem sendo destacado à partir de percepções como a de que os estudantes vivenciaram “outras formas de organização do espaço e de relações de ensino-aprendizagem, neste momento extra-cotidiano, distintas da gestão escolar pouco democrática e das práticas educacionais que têm tido enormes dificuldades de inserir, efetivamente, parte relevante dos adolescentes no Ensino Médio” (Gropo, 2018, p.100).

De acordo com Corti, Carrochano e Silva (2016)

As ocupações trouxeram materialidade às críticas e frustrações que vêm sendo documentadas pela literatura a respeito da relação dos jovens com a escola. A pouca resposta das políticas educacionais aos anseios juvenis — e a presença crescente desse público nas escolas — deve ter colaborado para a eclosão do conflito. As imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações — atuando, discursando, cozinhando e limpando — contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula. Por fim, as ocupações desnudaram a falência de um modelo burocratizado de educação para as camadas populares. Embora seus desdobramentos para as políticas educacionais futuras sejam incertos (...) a ousadia e a coragem dos jovens alargaram o horizonte do possível, mostrando que a escola, como a própria vida, pode sempre ser reinventada. (Corti et al; 2016)

A primeira onda de ocupações, na caracterização analítica realizada Gropo (2018), iniciou-se em São Paulo após a decisão do governo de realizar mudanças na organização da estrutura da rede estadual através de uma proposta que ficou conhecida como “Reorganização Escolar”. A proposta, anunciada em setembro de 2015, ano marcado por uma extensa greve de professores, que durou 3 meses, implicava o fechamento de 96 escolas e uma mudança de ciclos que afetaria diretamente mais de 700 escolas, com a transferência de milhares de estudantes. Desde o anúncio das mudanças, até o início das ocupações, transcorreram 6 semanas nas quais aconteceram uma série de atos de protestos contra a medida, mobilizando comunidades escolares em diversos municípios, com a realização de paralizações, aulas públicas, manifestações, bloqueios de ruas, abaixo-assinados. Contudo, ante a negativa de diálogo por parte do governo, os estudantes, agindo de modo cada vez mais autônomo, iniciaram um processo de ocupações de escolas que,

em seu ápice, no início de dezembro, contou com de mais de 200 escolas ocupadas.

Foram ocupadas tanto escolas afetadas diretamente no processo de reorganização, quanto escolas nas quais os estudantes sentiam-se solidários à causa ou prejudicados com a imposição e com o quadro de precarização que assolava suas realidades. Foram várias as pautas levantadas pelos estudantes no período mas, a principal exigia que o governo retrocedesse com a proposta de reorganização.

As ocupações aconteceram entre o início de novembro de 2015 e meados de janeiro de 2016. O governo reagiu inicialmente fazendo uso do aparato policial e judicial, mas, diante da força do movimento e da dimensão adquirida pelas ocupações se viu obrigado a recuar e retirou a proposta de reorganização. (Corti et al, 2016; Moraes, Ximenes, 2016; Oliveira, 2017)

O estado teve um novo ciclo de ocupações, entre abril e maio de 2016, envolvendo as escolas técnicas estaduais (ETCs) ligadas ao Centro Paula Souza, cujas demandas estavam relacionadas à falta de merenda escolar ou, quando oferecida, à sua péssima qualidade. Os estudantes reivindicavam, além da oferta e melhoria da qualidade da merenda, a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar desvios de recursos que deveriam ser destinados à sua oferta: a chamada CPI da Merenda. Além de ocuparem o Centro Paula Souza, também ocuparam a Assembleia Legislativa do Estado (ALESP). Foi marcante nesse contexto o uso da violência policial contra os estudantes nos processos de desocupação tanto dos colégios ocupados quanto da Assembleia Legislativa do Estado. Ainda assim, mesmo com a truculência do Estado, a CPI foi aberta, resultando na acusação formal de 9 pessoas, entre elas o ex-presidente da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Fernando Capez (PSDB), que presidiu a casa entre os anos de 2015 e 2017 e é do mesmo partido do ex-governador do estado Geraldo Alckmin (PSDB) (Venturini, 2018).

No estado de Goiás, entre os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016, praticamente concomitante as ocupações realizadas no estado de São Paulo, foram ocupadas 27 escolas estaduais. Os estudantes reivindicavam, entre outras pautas, a revogação da decisão do governo estadual de entregar a gestão das escolas a Organizações Sociais (OSs). Além desta demanda principal as ocupações também canalizaram insatisfações de setores estudantis com a militarização de diversas escolas públicas, cuja gestão tem sido entregue à Polícia Militar (PM). O movimento conseguiu fazer retroceder, utilizando-se também de ações judiciais, a entrega da

gestão de escolas à setores privados representados pelas Organizações Sociais (OSs). Essa proposta merece ser destacada entre as propostas levantadas pelos governos no período por sua dimensão em termos de privatização da educação básica (Moraes, Ximenes, 2016).

No Rio de Janeiro, em conjunto à greve de professores, deflagrada no final de fevereiro de 2016, foram realizadas uma série de mobilizações estudantis que questionavam não só o autoritarismo das gestões escolares e da Secretaria Estadual de Educação como, também, o estado de precarização vivenciado nas escolas da rede estadual e as constantes ameaças de corte de verbas decorrentes da crise fiscal que o estado atravessava. Entre março e junho deste mesmo ano foram ocupadas mais de 70 escolas que empenharam essas pautas levando adiante a luta pela melhoria na qualidade da educação. Uma das demandas dessas ocupações se referiam a democratização da gestão escolar, em relação à qual obteve-se por conquista a possibilidade da realização de eleições para diretores de escola. Interessa destacar, ainda, que uma outra reivindicação atendida foi a demanda colocada pelos estudantes para o aumento dos tempos das disciplinas, incluindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia, de 1 tempo de 50 minutos por semana em algumas séries, para 2 tempos em todas as séries. (Doyle, 2017).

No Rio Grande do Sul, entre maio e junho de 2016, foram ocupadas cerca de 150 escolas. As principais pautas questionavam projetos de lei como a PL 190/2015, que visava instituir o projeto “Escola sem Partido”, ou a PL 44/2016 que propunha a entrega da gestão de escolas à iniciativa privada através das Organizações Sociais (OSs). Depois que os estudantes ocuparam a Assembleia Legislativa do Estado, o governo iniciou negociações que resultaram num acordo em que o governo assinalava recuo, com a condição da desocupação das escolas. Em algumas escolas, contudo, coletivos e estudantes se manifestaram contrários ao acordo, pautando a ausência de discussões, alongando o movimento de ocupações que findou em junho daquele ano (Rosário, Silva, 2016).

No estado do Ceará, entre maio e agosto de 2016, houve a ocupação de mais de 60 escolas, num movimento concomitante a greve dos professores estaduais. Entre as demandas dos estudantes destacavam-se as reivindicações pela garantia da qualidade da educação, por melhorias na infraestrutura das escolas e na merenda. Com exceção de negociações mais localizadas em que o governo atendeu demandas mais específicas, não houveram avanços consideráveis nem na pauta da greve dos

professores, que durou 107 dias, nem nas pautas estudantis. O governo estadual petista tentou criminalizar os estudantes, solicitando a Polícia Civil que investigasse 320 estudantes de 25 escolas do estado, alegando supostos danos ao patrimônio público (Barboza, 2016).

Essas iniciativas compõem o quadro do que pode ser caracterizado como um primeiro ciclo de ocupações. Nessa primeira onda, entre as características comuns, tem sido destacado o fato das ocupações terem ocorrido de modo bastante inesperado sendo realizadas por jovens estudantes que, em geral, salvo raras exceções, não possuíam acúmulo de experiências de participação política, filiação partidária ou sindical ou vínculos a organizações não-governamentais (Costa, Groppo, 2018). Ainda que com auxílio de coletivos juvenis ou sindicatos em alguns casos, chama a atenção o grau de autonomia de organização empenhado pelos estudantes que, praticando a autogestão, descobriam sentido nas relações sociais travadas em nível coletivo, nas quais os indivíduos que as compõem relacionam-se entre si de modo mais orgânico, humano e horizontal. São nessas relações sociais que buscam a desconstrução do individualismo, das desigualdades, das hierarquias, enfim, do poder que permeia as relações típicas da sociedade capitalista, que se pode vislumbrar a potência desses movimentos e seu horizonte profundamente transformador.

Este aspecto radical das ocupações emerge pela criação de um outro espaço de prática organizativa, educativa, social e política que vai além da mera coexistência comum no espaço escolar, constituindo uma nova forma de ação coletiva cujos sentidos são partilhados numa lógica de relacionamentos distinta das relações típicas desenvolvidas à partir da estrutura de dominação existente na sociedade e que se reproduzem no âmbito das escolas. É justamente porque essas relações sociais tendem a ser coletivas, igualitárias e não hierárquicas que se constituem potencialmente como relações sociais de tipo novo, pois negam as relações sociais tipicamente capitalistas<sup>25</sup>.

Na esteira dos movimentos autônomos de 2013, as ocupações estudantis permitiram emergir métodos de resistência que foram posteriormente utilizados na resistência ao projeto de Reforma do Ensino Médio.

---

<sup>25</sup> Para a problematização do desenvolvimento das relações sociais de tipo novo, remeto à obra BERNARDO, J. "Economia dos Conflitos Sociais". São Paulo: Expressão Popular, 2009

Em uma primeira abordagem, é possível indicar algumas comparações e continuidades entre este movimento das escolas ocupadas e Junho de 2013 (principalmente se tomarmos como referência a sua primeira fase, quando o Movimento Passe Livre ainda pautava fortemente os atos de rua): o caráter explosivo e inesperado; a centralidade da ação direta; uma nova forma de fazer política, de caráter horizontal e que não passa pelos partidos políticos; a importância das redes sociais; e um formato da luta social que pode ser entendido como “negativo”. Com esta última afirmação queremos dizer que, em ambos os casos, não se tratava de uma negociação em moldes tradicionais por caminhos institucionalizados e nem de propor uma luta ofensiva (que reivindicasse imediatamente a “tarifa zero” ou a “educação pública de qualidade”), mas sim de barrar medidas governamentais e quebrar seus discursos tecnocráticos, que buscavam justificar a inevitabilidade e irreversibilidade das decisões tomadas: o projeto educacional do governo estadual no caso mais recente e o aumento das tarifas de ônibus, metrô e trem (de R\$3,00 para 3,20) há três anos atrás. (Januária et al, 2015) [sobre as ocupações ocorridas no estado de São Paulo, que compõe o primeiro ciclo]

As ocupações estudantis, contudo, não cessaram nessa primeira onda. Entre os meses de setembro e dezembro de 2016, mais uma vez os estudantes se mobilizaram em torno da tática das ocupações de seus lugares de estudo, empenhando um conjunto de ações agrupadas em torno do que se caracterizou como uma segunda onda de ocupações estudantis (Groppo, 2018).

Essa segunda onda manteve uma série de características semelhantes as da anterior. Contudo, as motivações agora se referiam à políticas de caráter nacional, sendo que a principal reivindicação marcava posição contrária a chamada Reforma do Ensino Médio, pautada pela Medida Provisória n.746 (MP 746/2016). O contexto também era outro, pois já estava consolidado o processo de golpe institucional que resultou na deposição da presidente Dilma Roussef.

Chama atenção nesse momento a quantidade de ocupações empreendidas pelos estudantes em suas mobilizações, as quais ganharam dimensões muito maiores que as obtidas na primeira onda, apesar de serem ignoradas pela imprensa ligada as mídias de massa existentes no país.

O segundo ciclo de ocupações estudantis teve início no estado do Paraná, que contou com cerca de 1000 instituições de ensino ocupadas por estudantes. “Esse movimento surpreendeu a todos por sua magnitude e pela velocidade *viral* com que se propagou, contagiando até estudantes de escolas de pacatos distritos rurais” (Minucelli et al, 2016 p. 248).

Além da resistência à Reforma do Ensino Médio proposta na MP 746, o envio da Proposta de Emenda Constitucional n.142 (PEC 142), que propunha a instituição de um novo regime fiscal no país através do congelamento dos investimentos em educação, saúde e seguridade social por vinte anos, para votação na Câmara dos Deputados, alavancou o surgimento de uma série de outras ocupações em Institutos Técnicos Federais e Estaduais e em Universidades Públicas, as quais rapidamente se espalharam por todo o país. Além do Paraná, que contou com o maior número de ocupações, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Distrito Federal, contaram com uma quantidade expressiva de ocupações nesse contexto.

A expansão da onda de ocupações neste segundo ciclo abrangeu 22 dos 26 estados brasileiros. Os únicos estados que não contaram com ocupações no período foram apenas os estados do Amazonas, Roraima, Amapá e Acre.

No mês de novembro, greves de servidores (técnicos e docentes) em 25 Instituições de Ensino Superior somaram-se às ações estudantis. Juntas essas mobilizações desencadearam uma série de protestos tanto locais quanto nacionais, articulados entre si, ou na capital brasileira, que receberam apoio de inúmeras organizações sindicais, profissionais e coletivas (Groppo, 2018).

Contudo, as mobilizações não conseguiram frear a aprovação da “PEC do teto de gastos” (PEC142), que durante o processo de tramitação, no Senado, recebeu a nomeação de PEC55 e foi aprovada em 13 de dezembro de 2016, congelando investimentos em saúde, educação e seguridade social por 20 anos; nem da Reforma do Ensino Médio (MP 746), que instituiu mudanças drásticas no atual Ensino Médio e resultou na retirada da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia, instituindo a Base Nacional Comum Curricular como parâmetro curricular a ser implementado nas escolas, com uma formação ofertada por itinerários específicos com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, cuja implementação está em processo e deve consolidar-se nos próximos anos.

Ainda que não tenha sido possível impedir a aprovação dessas medidas é necessário avaliar a existência de processos de ressignificação das relações sociais no conjunto desses movimentos e que apontem avanços em outros sentidos.

Parece-nos explícito que as mobilizações dos estudantes canalizaram não apenas um discurso, mas práticas efetivas de democratização das relações sociais e que se constituíram como formas de lutas sociais significativas capazes de evidenciar as demandas existentes em um dos pólos do conflito social mais amplo instaurado na sociedade e que vem permeando as questões educacionais.

Dimensionar que as ocupações estudantis representaram essas demandas, entre as diversas condicionantes que incidiram sobre as políticas educacionais no período, torna-se importante na medida em que, ao mesmo tempo, uma série de ações e sujeitos se articulavam em um outro polo, oposto às mobilizações estudantis.

Ao contestar a Reforma do Ensino Médio, que alinhava o currículo escolar às necessidades do mercado e às exigências de grupos empresariais, os estudantes afirmaram que a educação não deve ser moldada pela lógica do capital, mas sim pela necessidade de formação crítica e emancipatória. Eles desafiaram a hegemonia das reformas empresariais, que reduzem a educação a uma preparação para o trabalho precário e flexibilizado, defendendo uma visão em que o ensino fosse encarado como um direito, voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a transformação social.

Desse modo, é possível entender que as ocupações, buscaram se reapropriar do debate educacional em favor da classe trabalhadora, reafirmando a educação como um bem público e uma ferramenta de luta por igualdade e justiça social. Em uma instância, pode-se avaliar que as ocupações estudantis, além de seus sentidos emancipadores característicos, buscaram retomar o controle do discurso reformador da educação, que vinha sendo monopolizado pelos reformadores empresariais, dando vazão aos brados da classe trabalhadora.

Apesar de não obterem sucesso no sentido de fazer retroceder a contra-reforma educacional em curso, as ocupações estudantis representaram um momento de intensa mobilização política e social no Brasil simbolizando a resistência de jovens da classe trabalhadora contra a Reforma do Ensino Médio e um conjunto de políticas que ameaçavam a qualidade da educação pública. A promulgação da Medida Provisória 746/2016, que visava reestruturar o ensino médio, foi o estopim

para a miríade de manifestações e ocupações que ocorreram em todo o país. Além de oporem-se às mudanças específicas que ocorriam naquele contexto na educação, as ocupações revelaram preocupações mais amplas com o futuro do ensino público e o papel do Estado na garantia de direitos sociais.

Em termos de síntese, uma das principais críticas dos estudantes à Reforma do Ensino Médio foi a maneira como ela foi implementada. Ao ser proposta por Medida Provisória, a reforma limitou o debate democrático sobre suas diretrizes. Estudantes, professores e especialistas em educação destacaram o processo como autoritário, uma vez que não houve diálogo amplo com a sociedade civil antes da implementação das mudanças. Essa falta de participação é apontada como violação ao princípio de que as políticas educacionais devem ser construídas coletivamente, considerando as necessidades daqueles diretamente envolvidos no processo educativo.

Além disso, foi questionada a flexibilização curricular proposta. A ideia de que os estudantes escolhessem áreas de aprofundamento, embora à primeira vista parecesse dar mais autonomia, foi criticada por ampliar desigualdades. Em escolas com menos recursos, marcadas pela precarização e falta de professores, a oferta de áreas de conhecimento seria prejudicada, resultando em oportunidades desiguais entre estudantes de diferentes localidades e classes sociais. Essa fragmentação do currículo foi criticada como uma ameaça à formação integral, uma vez que poderia restringir o acesso a conteúdos fundamentais, como, por exemplo, sociologia, disciplina que pode fomentar uma compreensão crítica da realidade.

As ocupações também se conectaram a um descontentamento com políticas econômicas que impactavam o financiamento da educação. A PEC 241, conhecida como a PEC do Teto de Gastos, que congelava investimentos públicos por 20 anos, foi vista pelos estudantes como ameaça à sustentabilidade e à qualidade do ensino público. Ao atar as mãos do Estado em relação aos investimentos sociais, a PEC reforçava a precarização do sistema educacional e comprometia os esforços para reduzir desigualdades. Para os estudantes, a Reforma do Ensino Médio fazia parte de um pacote de medidas que visavam desresponsabilizar o Estado da garantia de uma educação pública e de qualidade.

Assim, as ocupações estudantis foram além da rejeição à Reforma do Ensino Médio. Tornaram-se símbolo de resistência contra medidas percebidas como neoliberais, que promoviam a privatização e mercantilização da educação,

esvaziando seu caráter público e democrático. Os estudantes questionavam um modelo de educação que, em vez de formar cidadãos críticos, moldava indivíduos para serem trabalhadores adaptáveis às incertezas de um mercado em constante transformação. Revelaram também uma preocupação legítima com os rumos da educação no Brasil propondo uma reflexão sobre as finalidades do ensino e o papel do Estado. Ao se oporem à Reforma, os estudantes destacaram a importância de uma educação humanizadora, que não se limite às demandas econômicas, mas que forme cidadãos capazes de transformar a sociedade em que vivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha enfrentado resistências, a Reforma do Ensino Médio segue em vias de implementação. Esse horizonte ainda em aberto quanto aos caminhos de sua consolidação pode atribuir a esse trabalho um certo tom cotingente. Entretanto, cremos ter sido possível contribuir quanto à aspectos relevantes na avaliação dessa política, principalmente ao apontar que para capitar seus sentidos mais profundos é importante percebermos como o capitalismo contemporâneo, particularmente à partir das décadas de 1970 e 1980, passou por profundas transformações, requisitando a oferta de uma formação específica por parte das instituições escolares.

A crise no modelo de acumulação de capital que predominava como forma de disciplinamento da força de trabalho até este período demandou novas formas de gestão e de organização da produção, implicando uma significativa reestruturação do sistema produtivo que resultou no surgimento de uma nova morfologia do mundo do trabalho. Essa reestruturação incidiu sobre a maneira como a força de trabalho era assimilada pela produção, exigindo uma maior qualificação dos trabalhadores. Esse cenário implicou uma relativa valorização do componente intelectual, com o intuito de “explorar não mais as mãos do trabalhador, mas sua capacidade de raciocínio” (Fonseca, Bruno, 1995, p. 34).

Até este período, a dinâmica da produção estava pautada numa divisão social do trabalho marcada por uma profunda cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Predominava uma formação educacional com o foco na especialização, na qual se tornava necessária uma maior qualificação apenas de um cotingente relativamente pequeno de pessoas, principalmente para a manutenção de uma administração científica do trabalho, que concentrava as atividades intelectuais ao mesmo tempo em que relegava para a maior parte dos trabalhadores atividades que requeriam uma aprendizagem formal reduzida, num universo de qualificações restritas para que desenvolvessem atividades de cunho manual.

Entretanto, com as transformações tecnológicas e as novas formas de gestão do mundo do trabalho, foram surgindo demandas por um trabalho cada vez mais polivalente e desespecializado à quem caberia, assim, acumular determinados saberes-fazeres (Antunes, 2017). Essa formação polivalente, embora se apresente como mais abrangente ao capacitar o indivíduo para atuar em diversas áreas, acaba sendo mais rasa e superficial em termos de profundidade do conhecimento. Ao

priorizar a versatilidade e a flexibilidade, e qualidades requeridas pelo universo imediatato do trabalho, ela sacrifica a especialização e o domínio aprofundado de campos específicos. Isso ocorre porque o foco está na aquisição de habilidades práticas e adaptáveis a diferentes contextos, deixando em segundo plano a compreensão crítica de conteúdos mais complexos e estruturais. Como resultado, o indivíduo é treinado para ser funcional em múltiplas tarefas, mas sem alcançar uma formação integral que permita uma compreensão mais crítica e totalizante das questões histórico-sociais que abrangem a vida coletiva.

Essas demandas emergentes do processo produtivo quanto a qualificação passam a ser requisitadas aos setores especializados na formação da força de trabalho e a educação será cada vez mais pressionada a adequar-se as necessidades do sistema produtivo. As reformas em curso na educação brasileira vêm se constituindo como uma resposta a essas demandas. Contudo, não há realidade social sem conflitos e, nesse sentido, o capitalismo como sistema econômico caracterizado pela exploração dos trabalhadores como forma de busca incessante por lucro e pela acumulação de capital, estará sempre enfrentando resistências.

Essa dissertação buscou refletir sobre esses processos e como, de maneira específica, eles se desnudaram na implementação de uma reforma educacional – a Reforma do Ensino Médio. Fundamentalmente os esforços aqui presentes foram no sentido de demonstrar a existência de um contexto de disputas e os nexos existentes entre a Reforma do Ensino Médio e os preceitos neoliberais, em suas concepções de Educação, Estado e Sociedade.

Observamos como a rede difusa de ações dos reformadores empresariais da educação, atuando na "arena dos conflitos sociais", pressiona pela privatização do educação e também promove a adaptação da sociedade às transformações do mundo produtivo. Essas ações frequentemente levam à precarização das condições de trabalho e ao desmonte de instituições, com o objetivo de "reduzir o papel do Estado no controle da economia", apoiando privatizações, desregulamentação trabalhista e cortes nos gastos públicos.

Ao mesmo tempo, observamos como essa lógica, para se consolidar, exige também formas específicas de subjetivação que moldam os indivíduos a se pensar, agir e a se relacionar segundo uma perspectiva mercadológica. Ao impor a concorrência como princípio central e valorizar a flexibilidade e adaptabilidade, o neoliberalismo estimula um modo de vida em que as pessoas passam a se entender

como como empresários de si mesmos, responsáveis por suas "trajetórias de sucesso" e focadas em maximizar seu valor individual. Essa internalização das práticas empresariais transforma as relações sociais, tornando-as individualistas e competitivas, enquanto enfraquece a solidariedade coletiva. Dessa forma, o neoliberalismo abrange tanto as esferas objetiva e econômica quanto a subjetiva, construindo um modelo de subjetividade centrado na concorrência, no desempenho e no sucesso material, em detrimento de perspectivas solidárias, coletivistas e críticas das relações de acumulação e exploração.

Nesse sentido, o Neoliberalismo opera como um sistema normativo que não apenas influencia políticas públicas, como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), mas também as relações sociais e subjetividades. Ele se manifesta por meio de discursos, práticas e dispositivos que impõem a lógica da concorrência como princípio fundamental, levando os indivíduos a se comportarem como empresas e a competirem economicamente entre si. Essa influência vai além da economia, afetando as formas de interação entre as pessoas e consigo mesmas. Essa produção de subjetividades concorrenciais está intimamente ligada à reestruturação produtiva que constitui a base objetiva do neoliberalismo. Assim, o neoliberalismo se caracteriza como um fenômeno que atravessa tanto a esfera econômica quanto as dimensões sociais e subjetivas da vida, influenciando diretamente a educação e os processos formativos.

É papel dos educadores críticos acompanhar reflexivamente a atividade educacional buscando compreender, analisar e explicitar seus fundamentos oferecendo contribuições, desde seu campo de formação, que permitam avaliar o significado das ações e soluções pedagógicas escolhidas no percurso de elaboração e implementação das políticas educacionais.

Este estudo, é também um esforço nesse sentido que, no plano mais imediato, ao pautar o ensino de sociologia face aos conflitos sociais que redimensionaram as políticas educacionais instituindo a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como políticas norteadoras da educação escolar, buscou desnudar algumas faces do recente interesse empresarial na educação.

Buscamos, sobretudo, dimensionar que a Reforma do Ensino Médio possui afinidades com um projeto de poder. Seu escopo volta-se a reforçar o projeto Neoliberal principalmente à partir das medidas propostas, expressando uma

concepção de Estado, de Educação e de Sociedade que reflete esse corolário. O resgate histórico aqui realizado partiu dessa inquietação e visou elucidar o papel atribuído à escola no interior do sistema produtivo. Nos questionamos sobretudo sobre qual escola o sistema produtivo tem construído. “O que as transformações do mundo do trabalho tem relegado como projeto político para a educação?”

Não oferecemos respostas definitivas a essa questão, mas buscamos contribuir para sua reflexão, fundamentalmente ao recompor a trajetória dos embates políticos e sociais que moldaram as reformas em curso no campo educacional. Este estudo, ao resgatar as disputas que cercam a educação, especialmente em um contexto de reformas que atendem aos interesses do capital, busca oferecer uma base para se refletir criticamente sobre o papel da escola na reprodução ou contestação das desigualdades sociais inerentes a sociedade capitalista.

Reconhecemos que a educação, inserida em um sistema marcado por tensões de poder, deve ser constantemente analisada à luz de suas implicações políticas, econômicas e culturais. Assim, esperamos que estas reflexões incentivem outros educadores e pesquisadores a continuarem investigando e resistindo às tentativas de subordinar a educação a dinâmica da mercantilização, reforçando seu potencial como ferramenta de criticidade.

Que a educação não se limite a reproduzir as estruturas sociais existentes e os interesses da classe dominante, mas seja um instrumento de emancipação e conscientização, promovendo o acesso ao conhecimento sistematizado, e possibilitando uma compreensão crítica da sociedade capitalista, formando sujeitos capazes de reconhecer as contradições de nossa realidade e de agir de forma transformadora, contribuindo efetivamente para a superação das desigualdades estruturais existentes em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.3.ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. A fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil. Reestruturação e precariedade. In. Trabalho hoje: fronteiras e horizontes. Nueva Sociedad. Junho de 2012, p. 44-59.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Haroldo. Bolacha, suco e cadeia: a repressão aos secundaristas no Ceará. Brasil de Fato. 25/ago./2016. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2016/08/25/bolacha-suco-ecadeia-a-repressao-dos-secundaristas-do-ceara/>>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.
- BERNARDO, João. A produção de si mesmo. In. Educ. Rev, Belo Horizonte (9): 3-17, jul. 1989.
- BERNARDO, João. Dialética da Prática e da Ideologia. Editora: Cortez, 1991.
- BERNARDO, João. Estado: A silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BERNARDO, João. Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores: Ainda Há Lugar Para os Sindicatos?. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BERNARDO, João. Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERNARDO, João. O tempo – substância do capitalismo. Cadernos de Ciências Sociais. Fundação Santo André, nº 1, 2006.
- BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- BOITO JR., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais,

neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, Sept. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782013000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2021.

BOITO JR., Armando. Os atores e o enredo da crise política. In. *Porque gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise*. Org. Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL 1883. Assembléa Geral. Camara dos Deputados. Comissão de Instrucção Publica. Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrucção publica : parecer e projecto da Comissão de Instrucção Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna ; relator, Ruy Barbosa. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356>, Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 1890. BRASIL 1890. DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 1961. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 1971. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação e Cultura. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias). Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 2016. Medida Provisória n.º 746 de 22 de Setembro de 2016. Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 2017. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 15 de

Fevereiro de 2021.

BRASIL 2017. Lei n. 13.429, de 31 de Março de 2017. Altera dispositivos da Lei n o 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, 2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm). Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 2017. Lei 13.467, de 13 de Julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/17728053/publicacao/17728664>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 2017. Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, que altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 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 15 de Fevereiro de 2021.

BRASIL 2018. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRUNO, 2009. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: Crise da escola e políticas educativas/Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CANARIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Revista Educação Unisinos. Volume 12, número 2, maio. Agosto 2008a.

CANARIO, Rui. Movimentos Sociais e Educação Popular. Lutas nas empresas, em Portugal, após o 25 de Abril. Perspectiva, Florianópolis, v.26, n.1, 19-39, jan/jun. 2008.

CAPATTO, Alexandre. Poder, ruptura e lutas autônomas em Portugal. 2010. . Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/88707>. Acesso em 05 de maio de 2019.

CORTI et al. “Ocupar e Resistir: a insurreição dos estudantes paulistas”. Educação & Sociedade: vol. 37, núm. 137. Campinas, Brasil 2016, pp. 1159-1176. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87349469015>, acesso em 05 de maio de 2019.

COSTA, Adriana A.F., GROPO, Luís Antonio (Orgs). O movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, Paulo Vergilio Marques. Economia política da educação de massas: a escola pública como condição geral de produção do capital. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.48.2010.tde-12112010-144558. Acesso em 22 de Fevereiro de 2021.

DOYLE, Andrea. Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro / Andrea Doyle. Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, E. L. B; OLIVEIRA, D.A. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FONSECA, M.C.L; BRUNO, L. Qualificação e educação omnilateral frente a reestruturação do trabalho. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 21, p. 31-47, jul/dez, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A velha razão do mundo (em apuros). Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/26/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-i/>> Acesso em 15 de junho de 2023.

FRIEDMAN, M. Capitalismo e liberdade. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

GALLO, Silvio. Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papyrus, 1995.

GALLO, Sílvio. Educação Anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

GONÇALVES, Ronan. "Poder Empresarial: a estrutura de poder no capitalismo atual". 2006. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010. Disponível em:

<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/88840/goncalves\\_rg\\_me\\_mar.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/88840/goncalves_rg_me_mar.pdf?sequence=1)>. Acesso em 05 de maio de 2019

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 4. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROPO, Luís Antonio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, Adriana A.F., GROPO, Luís Antonio (Orgs). O movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p 85-119.

HAYEK, F.A. O caminho da servidão / F. A. Hayek. – São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil 2010.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo : Loyola. 1992.

HOLLOWAY, John. Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje. São Paulo: Viramundo, 2003.

HOLLOWAY, John. Fissurar o capitalismo. São Paulo: Publisher Brasil 2013.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. Revista Fevereiro, [São Paulo], v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2021.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). Por que Gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KUBOYAMA, R. "A escola é nossa!": territorialidades do movimento estudantil nas ocupações dos Colégios Albino Feijó Sanches e de Aplicação em Londrina (PR) em 2016. 2018. 102 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2021.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luiz Bonaparte. In: Manuscritos-econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural. P. 329 – 399. 1978.

MARX, K. Manuscritos Econômicos Filosóficos. São Paulo: Boitempo. 2010.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política; livro primeiro-o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo. 2013.

MARTINS, Carlos. O que é sociologia. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982

MARTINS, E.M. Todos pela educação: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina. 2016.

MORAES, A. C. [et. al.] Curso de especialização em ensino de sociologia: nívelmédio: módulo 1 – Cuiabá: MT, Central de Texto, 2013.

MORAES, Carmen Sylvia V.; XIMENES, Salomão Barros. Apresentação. Dossiê Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. Educação & Sociedade. Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, out./dez. 2016.

MOTTA, F.C. P. Organização e poder: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1986.

MOTTA, F.C.P. Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, F.C.P. Redes organizacionais e Estado Amplo. RAE-Revista de Administração de Empresas, vol. 27, n. 2, abr-jun 1987.

OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <https://gisigpl.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2019.

OLIVEIRA, L Z; FERREIRA, G. B. Ocupação das escolas paulistas: uma análise jurídica crítica. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rdp/v8n4/2179-8966-rdp-8-4-2688.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rdp/v8n4/2179-8966-rdp-8-4-2688.pdf)>. Acesso em 05 de maio de 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2019.

QUINTANEIRO, T. Um toque de Clássicos: Max, Durkheim e Weber / Tania Quintaneiro, Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Márcia Gardênia de Oliveira. 2 Ed.rev.amp. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROSARIO, SILVA. Ocupações dos secundaristas do RS: tensões culturais e reconfigurações comunicativas. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 37, p. 193-214, set/dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/67924>> Acesso em 05 de maio de 2019.

SANTOS, Oder J. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas,SP:Papiros, 1992.

SANTOS, Oder J. Reestruturação capitalista, educação e escola. Trabalho e Educação. Revista do NETE.. V.13, nº1. p.79-89. Jan/jul. 2004.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In. O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018

SECOS & MOLHADOS. Primavera nos dentes. In: Secos & Molhados. São Paulo. Continental, 1973.

SEGNINI, L.R. "Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação". In: Machado, L. *et al. Trabalho e educação*. Campinas, Papyrus/Cedes; São Paulo, Anped, 1992, pp. 59-68

SILVA, A.Ozaí, "Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária". In. Lutas Sociais, n.º6, São Paulo, NEILS, PUC/SP.

SOUZA, Marcelo L. Os apoiadores acadêmicos dos movimentos sociais: seu papel, seus desafios. Disponível em <<http://passapalavra.info/?p=29280>> acesso em 21 de Setembro de 2010.

TAVOLARI et al. Novos Estudos CEBRAP, 111, mai.–ago. 2018 pp. 291-310

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In. Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva. As novas determinações do mundo do trabalho. Cortez. 2. Ed. 1998.

TRAGTENBERG, Maurício, Administração, Poder e Ideologia. São Paulo: Moraes, 1980.

TRAGTENBERG, Maurício, Burocracia e Ideologia. São Paulo: Atica, 1974.

TRAGTENBERG, Maurício, Sobre Educação Política e Sindicalismo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

TRAGTENBERG, Maurício, Reflexões Sobre o Socialismo. São Paulo: Moderna, 1986.

TRAGTENBERG, Maurício. Memórias de um autodidata no Brasil. São Paulo, Escuta, 1999.

VENTURINI, L. "9 são acusados no caso da máfia da merenda em SP. O que há contra eles. Nexo Jornal. Expresso. 16 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/01/16/9-s%C3%A3o-acusados-no-caso-da-m%C3%A1fia-da-merenda-em-SP.-O-que-h%C3%A1-contras-eles>> Acesso em 05 de maio de 2019.