



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
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 a Coordenação do 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

WILLIANS DE MATOS RODRIGUES

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

Dissertação apresentada a Coordenação do 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.

Aprovada em: ____/____/_____.

Banca Examinadora:

Título, Nome
Instituição

Título, Nome
Instituição

Título, Nome
Instituição

FORTALEZA

2021

À Cecília, por dias melhores.

*Que a presença do “_Por quê?” esteja
sempre presente em sua vida.*

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)

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 os 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 tanto de uma perspectiva que situa o neoliberalismo à partir dos processos operacionalizados no interior do sistema produtivo, na qual a *reestruturação produtiva* constitui a base objetiva sob a qual o neoliberalismo se desenvolve (ANTUNES, 2017, BERNARDO, 2009, FONSECA e BRUNO, 2015, TRAGTENBERG, 1995), quanto de uma perspectiva que problematiza o neoliberalismo como uma racionalidade (DARDOT e LAVAL, 2016). As fontes de pesquisa se constituíram 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.

SUMÁRIO

Apresentação: O ensino de Sociologia sob fogo cruzado.....	10
Introdução:	21
Capítulo I: Escola, Educação e Sociedade	26
Escola, Educação e Sociedade:	27
1.1. A iniciativa de historização: o presente também é história	28
1.2. História e trabalho: a história como produto da ação humana	30
1.3. Sociedade capitalista, alienação e mais-valia	34
1.4. Mais-valia e capacidade de ação	39
1.5. A escola como condição geral de produção	42
1.6. A qualificação da força de trabalho no Taylorismo/Fordismo	49
1.7. A reestruturação produtiva e as novas demandas de qualificação.....	53
Capítulo II: Educação e Neoliberalismo	60
Educação e Neoliberalismo	61
2.1. Reestruturação Produtiva, Poder empresarial e Estado Amplo	62
2.2. Neoliberalismo: uma breve caracterização.....	66
2.3. Neoliberalismo, Educação e Reestruturação Produtiva.....	68
Capítulo III: A Reforma do Ensino Médio	72
A Reforma do Ensino Médio	73
3.1. Reformas estruturais e os discursos para reformas na educação	75
3.2. O contexto político-econômico brasileiro	79
3.3. Neoliberalismo e Reforma Empresarial da Educação	88
3.4. A Reforma do Ensino Médio	96
3.5. Um processo sem resistência?	99
3.6. O papel do Ensino de Sociologia na Reforma do Ensino Médio	107
Considerações Finais	110
REFERÊNCIAS	112

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 período¹. 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 como componente curricular 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 de processos que demonstram a existência de distintos projetos para a educação, os

¹ 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 no período 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 Eptácio Pessoa, a disciplina deixa de compor os currículos oficiais sem que sequer fosse implementada. (BRASIL, 1882,1891)

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) ².

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, assim, o ensino de sociologia também não está isento destes condicionamentos.

A sociedade brasileira vivenciou profundas mudanças em sua composição política nos últimos anos e a complexidade dessas transformações tem reverberado

² 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.

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 a uma série de situações: a estagnação econômica, as transformações no mundo do trabalho, o aumento do desemprego, a ausência da garantia efetiva de direitos e a crescente flexibilização dos direitos instituídos, as mudanças nas políticas públicas de amparo social aos mais necessitados, os índices crescentes de violência, o fortalecimento do autoritarismo, o recrudescimento das mazelas sociais, o 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 à 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 por parte das Secretarias Estaduais de Educação; a abertura de concursos públicos para docentes de sociologia 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 de sociologia, 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; 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 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 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 a 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 lhe 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 uma série de 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 produção³. (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 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 compreendido 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 (BRUNO, 1995, 2011; SANTOS, 1997, 2004; GADELHA, 2009; GALLO, 2019; 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 evidenciado ser cada vez mais necessário e oportuno problematizar a relação entre as mudanças políticas instituídas no país e as políticas educacionais⁴.

³ 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.

⁴ 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 seja, à educação escolar. A pedagogia possui pesquisas sólidas sobre a questão educacional, sobre

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 os 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 Curricular Comum (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% 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).

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 Curricular Comum (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 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 nessa perspectiva não como atividades exercitadas como fazeres sociais perpetrados por sujeitos históricos, mas 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 reconhecer 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 “inventa contra a mola que resiste”⁵

⁵ 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 parece expressar 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 desespera / E envolto em tempestade, decepado / Entre os dentes segura a primavera”. SECOS & MOLHADOS. Primavera nos dentes. In: Secos & Molhados.

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, P., 1996, p.77).

Embora seja relativamente extensa e reúna um acervo crítico que tem contribuído bastante para a prática educacional, a produção de conhecimento 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.

Introdução

As políticas educacionais na atualidade vem se desenvolvendo na confluência de uma miríade de fenômenos sociais que reverberam de forma significativa nas várias 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 a escola como uma instituição complexa.⁶

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. Contudo, quando se pensa a realidade escolar, os processos que configuram a educação nas escolas 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”) frequentemente vem sendo 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, 2008).

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

⁶ 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 a eles se relacionam, estarão imersos em condições gerais que pressupõe a análise dessa realidade histórica de modo específico.

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 são perpassadas por intensas disputas.

De outra forma, 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, inicialmente, este trabalho busca 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.

Portanto, 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 e 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 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 e BRUNO, 1995; TRAGTENBERG, 1982).

Nos esforçamos a dimensionar essas mudanças pontuando algumas das transformações ocorridas nos processos produtivos que permitiram o surgimento do neoliberalismo, destacando 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 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 a 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, a educação neoliberal.

Essa compreensão dada ao neoliberalismo aponta uma crescente nas formas de engajamento subjetivo dos indivíduos nos processos 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, 2015).

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 o 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 E LAVAL, 2016). Segundo Pierre Dardot e Christian 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 E LAVAL, 2016, p.17)

Tendo em vista essa dinâmica das relações sociais, desenvolvemos 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.

Por fim, 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 Curricular Comum – 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 dessas incertezas. É o que buscamos traduzir no desenvolvimento deste trabalho.

CAPÍTULO I

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, não constitui uma tarefa simples. 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 sala 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.

Quando nos referimos a 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, 2008).

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 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 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 entre a escola e as políticas educacionais, se mostra necessário, portanto, historicizar a relação entre escola e sociedade na modernidade para refletirmos sobre essa questão.

1.1. 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?

(BRECHT, B. 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 instituições⁷ e provocam mudanças sociais ao mesmo

⁷ 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).

tempo em que são modificados por elas.

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.

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 resgata 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. (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.

1.2. História e trabalho: a história como produto da ação humana

Para Marx, o trabalho é a atividade mais básica do ser humano, 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. 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, afim 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.

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. Em suas palavras, nessa ação, 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 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 em que se estabelecem, 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)

1.3. 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 na qual 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. Assim, ao trabalhar, 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, 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, sua compreensão sobre a alienação representa uma ruptura em relação as concepções anteriores, pois, para Marx, a alienação ocorre no interior do próprio processo produtivo e não no plano abstrato, das ideias.

Não seria oportuno reconstruirmos aqui os pormenores dessa ruptura. Cabe destacar, no entanto, que a dimensão adquirida pela alienação em Marx acontece no plano da produção da existência material demonstrando a profunda cisão existente nos processos produtivos quando acontecem sob a lógica da propriedade privada dos meios de produção.

Marx compreende 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, nesse processo, 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 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).⁸

⁸ 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

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 e 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 neste movimento de tensão, em que o trabalhador torna-se despossuído da possibilidade de se formar e se reproduzir enquanto força de trabalho independentemente e em que, também, é despossuído da possibilidade de organizar o processo de produção, é 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.

Segundo Bernardo (2009), para Marx

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 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).

1.4. Mais-valia 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 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 social⁹. Para a força de trabalho esse processo manifesta-se como exploração.

⁹ 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

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 uma *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).

Marx, como buscou-se demonstrar, entendia a ação como uma prática simultaneamente material e social, situando a realidade objetiva como 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.

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 econômico 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 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)

Por conseguinte,

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 do modelo da mais-valia. O trabalho é uma atividade desempenhada em meio a condições socialmente estabelecidas, que não se estabelece 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 existente no plano dessa contradição, no centro da relação 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 a compreensão de que é na atividade de trabalho, por meio da transformação da natureza e de si próprios, que os homens fazem história. Não podemos prescindir desse pressuposto 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, fruto da ação como práxis, dimensionada no tempo e no espaço.

Depois, a 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 a ações: o conflito entre as classes sociais.

Por fim, no desdobrar dessa perspectiva, é necessário clareza de que a

questão educacional também não prescinde essa realidade. Em sua objetividade, de forma concreta, é fruto de práticas sociais contraditórias e, sendo assim, tal como em toda a realidade social, as questões que envolvem a educação são marcadas por conflitos e disputas.

1.5. A escola como condição geral de produção

Embora tenhamos refletido sobre o significado teórico de se historizar as relações sociais capitalistas, esse exercício não dispensa para os esforços elaborados nessa dissertação que as próprias condições materiais do desenvolvimento do capitalismo sejam também historicizadas.

Entre os marcos que conduziram o capitalismo a se instituir como modo de produção dominante estão dois conjuntos de processos ocorridos no final do século XVIII: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Essa dupla revolução constituirá os dois lados de um processo mais amplo que possibilitou a instalação definitiva da sociedade capitalista moderna permitindo o surgimento de novas formas de produção, reflexão e de organização da vida.

Como aponta-nos Martins (1982), a Revolução Industrial significou muito mais que introdução da máquina a vapor e de sucessivos métodos de aperfeiçoamento no sistema produtivo. Ela 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.

A inserção da tecnologia a vapor no sistema produtivo implicou a decadência do trabalho artesanal e os artesãos independentes tiveram seu modo de vida transformado sendo gradativamente submetidos a novas formas de conduta e relações de trabalho que representavam formas específicas e severas de disciplina, num processo em que serão convertidos em trabalhadores assalariados.

Na Europa, com o transcorrer desse processo, alguns espaços que eram marcados pela existência de pequenas cidades e de uma população rural dispersa passam a comportar grandes cidades que concentravam 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 reordenarão a sociedade existente fazendo surgir uma massa de trabalhadores assalariados que passa por inúmeras mazelas. Ao mesmo tempo, 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 classe capitalista.

A Revolução Francesa será marcada por conflitos advindos dos interesses dessa nova força social ascendente que chocavam-se com os das monarquias absolutistas que tradicionalmente asseguravam privilégios, como isenção de impostos e a recepção de tributos feudais, à uma nobreza decadente. 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 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 pela nascente sociologia, que, nesse sentido, pode ser compreendida como resposta intelectual aos novos problemas práticos advindos do surgimento da sociedade moderna (MARTINS, 1982).

Segnini (1992) nos chama atenção a necessidade de termos em mente que a Revolução Industrial se constituiu essencialmente como uma revolução social. Foi além da evolução tecnológica aplicada à produção de mercadorias. 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, com a passagem de uma sociedade marcadamente agrária para uma sociedade industrial e com o desenvolvimento de relações de assalariamento que possibilitaram uma nova forma de exploração do homem pelo homem.

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, as 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 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).

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 também se caracterizou por mudanças sociais decorrentes de uma nova

reorganização capitalista. No que se refere à base técnica foi marcante a passagem da energia a vapor para a energia elétrica, a utilização de outras 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 mudanças marcam a transição do que foi caracterizado como capitalismo liberal, para o capitalismo dos monopólios. Neste quadro, o número de assalariados aumenta intensamente, instala-se a produção em massa. É crescente a racionalização do trabalho, e os padrões de produtividade - eliminação de desperdícios, intensificação da produtividade e do excedente - são impostos aos trabalhadores como revelação da "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, neste 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 movimentos impostos pelo processo produtivo. Normatiza-se a vida do trabalhador fora da fábrica canalizando suas energias para a produção (GRAMSCI, 2001).

Neste contexto, para atender as necessidade de transmissão de técnicas e habilidades requeridas pelo trabalho taylorizado, multiplicou-se as escolas, sobretudo as escolas profissionalizantes, tanto as escolas técnicas para trabalhadores, quanto institutos politécnicos e faculdades, para os gestores.

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).

As manifestações de resistência à sujeição da lógica fordista/taylorista de produção se iniciaram concomitantemente a sua própria implantação. A generalização do fordismo e do taylorismo determinou mudanças significativas na estrutura de qualificação e poder sobre a classe trabalhadora.

Esse breve panorama histórico dos processos que ensejaram o surgimento do capitalismo e o seu desenvolvimento até uma fase caracterizada como monopolista é capaz de nos evidenciar que a força de trabalho constitui o elo essencial no 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 de 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. São esses os mecanismos expressos na teoria da alienação, a qual se desdobra em mais-valia como relação social 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 é um sistema econômico integrado. Embora frequentemente hajam referências a seu caráter concorrencial, não há no capitalismo 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 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 entram nestas infraestruturas como estruturas 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 infraestrutura. 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 Estado, enquanto instituição articuladora (o Estado tal como é geralmente definido e ao qual deliniaremos mais adiante como Estado Restrito). Com o desenvolvimento

do capitalismo e uma maior integração econômica das empresas, a importância econômica do Estado Restrito decresce substancialmente e a coordenação do processo econômico global passa a ser diretamente realizada a nível 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.

1.6. 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 estarão 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, que ancorava-se no estudo do tempo e dos movimentos do trabalho, irá permitir o surgimento 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 constituiria uma empreitada científica, nas quais as atividades intelectuais estariam 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 um aprofundamento da cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. (TRAGTENBERG, 1971).

Segundo Antunes, “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 (ANTUNES, 2017).

A racionalização dos tempos e dos movimentos do trabalho, significaram um controle do 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 – 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, nas 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 social¹⁰. Nesse sentido, as ações fordistas irão incidir sobre a reprodução da força de trabalho principalmente no âmbito privado, 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,

¹⁰ 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 balceiam 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.

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 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”.

1.7. 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 como padrão de acumulação e forma de disciplinamento da força de trabalho¹¹ demandou novas maneiras de gerir e organizar a produção que resultaram numa significativa *reestruturação produtiva*, gerando um novo padrão 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”

¹¹ 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.

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 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 estrutura produtiva mais horizontalizada, a 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 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, 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 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* visando dinamizar a produção afim de torna-la mais eficiente.

Foram também introduzidos nos processos produtivos mecanismos de parada automática por autodetecção 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* e dinamizando a produção.

Segundo Antunes (2017), essas transformações resultarão num profundo processo de *liofilização* organizacional, ou seja, 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 liofilização 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, 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 fazes sobre a produção.

Concomitantemente, da mesma forma em que aumentavam as responsabilidades atribuídas ao trabalho, avaliações de mérito, estabelecimento de metas e bonus atrelado ao desempenho passam a ser artifícios utilizados para estabelecer um controle dos trabalhadores, que agora eram mais qualificados. Buscava-se assim diminuir os poderes que lhes eram concedidos na produção, atacando o saber mais complexo que detinham, afim de aumentar a intensidade do trabalho.

Segundo Fonseca e Bruno (1995), o sistema de bonificação é um dos elementos que contribuem à internalização da ideologia da empresa, funcionando como um sistema de cooptação da subjetividade do trabalhador. 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 na estrutura da empresa (FONSECA e 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 o trabalhador transforma-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 um dos aspectos 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 tornam-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 e BRUNO, 1995, p. 41)

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 a 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 a 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).

Nesse sentido o toyotismo busca rearticular as relações de produção visando cooptar o potencial questionador desses movimentos. Os subterfúgios utilizados no interior das empresas se reproduzem e 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 que o neoliberalismo desenvolvesse sua pragmática (ANTUNES, 2017).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

... 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 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, conjugou 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 e disciplinamento dos gestos e corpos e da capacidade de ação. 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 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 interrelacionamento 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 “não é mais do que a hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais, enquanto elementos determinantes do Estado Amplo” (BERNARDO, 1998, 26)

2.1. 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 nos processos produtivos é possível dimensionar o processo de transnacionalização do capital que envolveu 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.

Assim, em múltiplas dimensões, seja a 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 a nível transnacional aumentaram significativamente assim como a grandeza dos fluxos e montantes de investimento externo. Neste quadro, ante a volatilidade do mercado econômico global, o capital tem seus poderes aumentados pela mobilidade e flexibilidade 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.

Na morfologia do trabalho que emerge de todo esse panorama, 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.

Como consequência desta processualidade, a via informal do trabalho ganha proporções cada vez mais significativas. 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 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. 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)

Se fortalecendo tanto na atividade comercial, quanto na condução de investimentos e na acumulação financeira, as transnacionais 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 seu sentido. 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 mesmo 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 possam ser associados aos das burocracias empresariais, esses elementos nos permitem dimensionar os processos experienciados na educação atualmente, uma vez que nos possibilitam compreender alguns dos sentidos das reformas que se operam nas políticas públicas dirigidas à educação.

Esses 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?

2.2. 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. 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.

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-guerras¹². 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 pressupostos de um Estado intervencionista (DARDOT e 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. Os motes eram os conhecidos e simplistas slogans da direita ocidental: as sociedades são super-regulamentadas, sobretraxadas 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

¹² 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.

(DARDOT e 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. 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 operacionalizadas pela reestruturação produtiva para a superação da crise do modelo taylorista-fordista.

2.3. 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 estará uma *multifuncionalidade liofilizada*.

Para dimensionar o significado da educação flexível, Antunes 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 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, “as instituições de ensino darão continuidade, 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 à fim de cooptá-las, a educação flexível irá fundamentalmente se contrapor a sua rigidez. A reivindicação por autonomia e pela flexibilização das hierarquias rígidas serão assimiladas e adequadas resultando numa aprendizagem flexível como expressão de um projeto pedagógico 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, proatividade 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.

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

Como assinala 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 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 uma pragmática da liofilização e da flexibilização multifuncional.

Um último aspecto que podemos destacar 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.

CAPÍTULO III

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)*

Buscamos mostrar ao longo dessa dissertação que o capitalismo contemporâneo, particularmente à partir das décadas de 1970 e 1980, passou por inúmeras transformações. 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 absorvida nos mercados de trabalho no que diz respeito a sua qualificação. As relações que foram se delineando com essas transformações revelaram uma tendência na qual uma maior qualificação dos trabalhadores significava a possibilidade de, numa rede de relações complexas e contraditórias, manter o desenvolvimento econômico e os processos de acumulação de capital.

Embora as formas de uso da força de trabalho na produção, desde que o capitalismo se estabeleceu como modo de produção dominante, conjuguem um relativo aumento da qualificação à um aumento da intensidade do trabalho, nesse período, nos setores mais dinâmicos da economia mundial, passou a se configurar nos processos de formação da força de trabalho, uma relativa valorização do componente intelectual em detrimento da destreza manual: para a economia capitalista tratava-se de “explorar não mais as mãos do trabalhador, mas sua capacidade de raciocínio” (FONSECA e 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 caracterizada pela tônica da especialização na qual se tornava necessária uma maior qualificação apenas de um contingente 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, foram instituídas novas relações que passaram a demandar um trabalho cada vez mais polivalente e “desespecializado” à quem caberia, assim, acumular determinados saberes-fazeres (ANTUNES, 2017).

A reestruturação produtiva estabeleceu uma pragmática na 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 trabalho¹³. Deste modo, foi se configurando uma dinâmica de acumulação 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 educação¹⁴. 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. As relações entre educação e processos produtivos, que absorvem a força de trabalho como elo essencial para seu desenvolvimento, têm se mostrado imprescindíveis para se refletir sobre a questão educacional. Substancialmente, devemos nos questionar sobre qual escola e qual educação estão sendo construídas pelo sistema produtivo.

Deste modo, ao pautarmos o neoliberalismo, partimos da compreensão de que foram essas transformações que criaram condições objetivas para o desenvolvimento do projeto neoliberal. O processo de reestruturação produtiva constitui a “base material do projeto ideológico neoliberal”, a estrutura sobre a qual se erige seu ideário e pragmática (ANTUNES, 1999, p.58).

Buscaremos, nos marcos dessa reflexão, construir um quadro geral das reformas empreendidas em nosso país nas últimas décadas, buscando captar os nexos existentes entre as transformações que se desenvolveram no campo das

¹³ Nos termos de Marx, temos uma crescente redução do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto (ANTUNES, 2005, p.19, MARX, 2013)

¹⁴ 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.

políticas públicas e as condições que tornaram possíveis a implementação da Reforma do Ensino Médio que se instituiu, via Medida Provisória (MP 746/2016), no ano de 2016.

As políticas públicas irão sempre se constituir numa trama de conflitos sociais e políticos. Instituídas à partir do âmbito estatal, nos reportam a necessidade de refletir sobre a relação entre Estado e sociedade. Sendo o Estado um aparelho de poder, somos remetidos também à necessidade de problematizar o modo como os diferentes grupos sociais se relacionam com as esferas de poder e os conflitos que se instauram à partir de seu exercício.

Essa reflexão implica dimensionar as querelas políticas existentes em nossa sociedade para levantar elementos que nos permitam compreender as políticas públicas educacionais que estão sendo elaboradas como forma de normatização das práticas escolares.

3.1. Reformas estruturais e os discursos para as reformas na educação

No Brasil, a pragmática neoliberal tem reverberado de forma significativa no campo das políticas públicas. No que se refere à educação, para além de pautá-la como elemento para o desenvolvimento da economia e como atividade voltada ao trabalho, o discurso que se hegemonizou nesse contexto de reestruturação produtiva tem atribuído a educação um papel de promoção de justiça social, de diminuição da pobreza e de melhoria das condições de vida (OLIVEIRA, 2009).

O primeiro aspecto desse discurso no qual a educação tem sido posta em paralelo aos sistemas produtivos, desempenhado a função última de disciplinar a força de trabalho, nos remete aos elementos já elaborados nessa dissertação. Entretanto, em relação ao segundo aspecto, nos resta questionar como uma escola que se propõe à melhoria das condições de vida, à contribuir com o fim da pobreza e à promover justiça social pode estar relacionada ao aprofundamento de relações educacionais flexíveis e neoliberais contribuindo, contraditoriamente, a reprodução da lógica da desigualdade?

Segundo Oliveira (2009) o discurso da educação como fator de promoção de justiça social compõe o modelo republicano de educação como parte das funções do Estado. Desde o início do capitalismo a educação é vista como “um processo que permite melhorar a posição social dos grupos carentes, pondo a seu alcance

importantes conhecimentos e o credenciamento que lhes permita participar da vida social". Para ela,

a educação tomada como uma política pública sempre esteve de alguma maneira vinculada à busca de justiça social nesta sociedade. Contudo, a ênfase nesse papel se altera a partir das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, que põem em evidência a falência (ou falácia?) do ideal de igualdade de oportunidades. O desemprego em larga escala, em conseqüência da reestruturação do capitalismo, somado à ampliação do acesso à educação escolar, evidenciou o caráter restritivo do sistema escolar na promoção de mobilidade social (OLIVEIRA, 2009, p. 20).

Nesse sentido, talvez a questão que devemos levantar para sermos mais precisos deveria se direcionar a compreender quais condições possibilitaram que esse discurso fosse reconfigurado e utilizado pelas estruturas de poder para manter a lógica de dominação do capitalismo flexível, apresentando peculiaridades em relação a outros momentos históricos.

No Brasil, a assimilação desse discurso para a educação como estratégia de gestão vinculada a uma educação neoliberal será possibilitada à partir dos eixos da política que foi desenhada como política econômica para o país nas últimas décadas, quando o Brasil elegeu a competitividade internacional como um dos principais eixos de sua política econômica (MARTINS, 2016).

Se considerarmos as alterações na divisão internacional do trabalho e o lugar que o Brasil passou a desempenhar face a mundialização do capital neste contexto, é possível observar uma crescente de enunciados e práticas que abordam a educação como elemento necessário ao desenvolvimento do país e à sua competitividade internacional. A escola foi relacionada diretamente a programas sociais de distribuição de renda atuando diretamente, à exemplo, na implementação de programas sociais como o Bolsa-Família e o Pró-jovem, agenciando a consolidação de um papel afinado à esse discurso.

Apesar de termos vivido recentemente mudanças substantivas no que diz respeito as diretrizes políticas do Estado brasileiro, essa visão marcou uma série de políticas desenvolvidas no Brasil principalmente à partir das reformas iniciadas, no âmbito do Estado, na década de 1990. Sob o mote da modernização, foi reforçada a subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento.

Segundo Martins (2016), mais precisamente à partir do processo de Reforma do Estado, ocorrida em 1995, uma nova dinâmica passou a pautar as políticas públicas: uma dinâmica de administração gerencial. Nela, 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.

Segundo Martins (2016),

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.

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 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 (MARTINS, 2016).

Ao mesmo tempo, instaura-se uma dinâmica de descentralização, que na educação resultará na descentralização da gestão em diferentes esferas administrativas e entre os distintos órgãos de governo. Por um lado implicou num processo de municipalização, com uma maior autonomia escolar. Por outro, será

realizada também à partir de uma tônica de responsabilidade social, a qual se ancora, entre outras possibilidades, numa perspectiva de compartilhamento de responsabilidades entre Estado e setores privados. Realiza-se uma descentralização que se desloca para o mercado resultando numa atuação crescente de setores empresariais junto à educação pública, num primeiro momento, através de consultorias tanto nacionais como internacionais, e que abriu perspectivas de atuação à 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.

No que se refere a educação, segundo Freitas (2018), nesse período serão mobilizados esforços por 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). 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 se mostrou fundamental para que esse discurso fosse reconfigurado. Sob a tônica da responsabilização, buscou-se identificar os responsáveis pela crise. O ideal republicano de uma escola que ensina estava abalado, uma grande desconfiança se alicerçou nesse sentido. A responsabilização vai cada vez mais se direcionando à atomizações. São os professores, os alunos, a escola. Nunca um conjunto de fatores, pois em conjunto pode-se evidenciar as próprias limitações de uma sociedade eivada pela acumulação e pela exploração. Superar o projeto de crise da escola, envolve transcender a sistema econômico desigual que se forjou a partir da modernidade. A crise é parte de suas próprias configurações.

O diagnóstico de crise tem sido um dos vetores das reformas educacionais.

Sua presença, em oposição ao ideal republicano que vem se decompondo, reconfigurou o discurso da escola como promotora de justiça social, deu a ele novo fôlego como luz de transformação. Torna-se necessário mudar a escola, reformá-la em termos organizacionais para que ela atenda efetivamente à essa função. Ao mesmo tempo em que se cria a doença, se oferece fortalece os mecanismos de diagnóstico e se oferece a cura paliativa, até a construção da próxima crise.

3.2. O contexto político-econômico brasileiro

A década de 1990 será marcada por uma intensa reorganização 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 elaborados programas visando estabilização econômica ao mesmo tempo em que se implementam reformas estruturais, orientadas ao mercado, as quais incluirão privatizações, abertura externa e liberação comercial. Essas reformas iniciaram uma profunda mudança no perfil econômico. Iniciativas neoliberais mais pulverizadas passam a ganhar uma maior dimensão. Toma corpo uma agenda propriamente neoliberal (MARTINS, 2016).

Entretanto, ainda que esses governos assinalassem uma consonância com os projetos em vigor na 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 principalmente por parte de algumas frações internas do empresariado, resultantes de um complexo jogo de forças no que se referia a condução da política econômica, gerou o alinhamento desses setores a um outro projeto: o projeto capitalista-desenvolvimentista representado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). 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.

Em 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 coalizão 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 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.

Ao mesmo tempo o período foi 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 infraestrutura 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 educação, além de ser voltada ao trabalho, é vista como um fator responsável na

promoção de justiça social, na redução da desigualdade e da pobreza. Essa concepção irá permear a concepção e as práticas 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 privado 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).

Nesse sentido, é possível perceber que essas duas décadas, 1990 e 2000, foram marcadas pelo desenvolvimento crescente de espaços e políticas de coresponsabilização 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. Ao mesmo tempo, 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 educação brasileira viverá um período de crescente internacionalização.

Segundo Libâneo (2016)

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. 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 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).

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 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.

Na década de 2010, a sociedade brasileira presenciou um período bastante turbulento que resultou em reconfigurações políticas profundas. Os conflitos que envolveram o Golpe jurídico-parlamentar que resultou no *impeachment* de

presidenta Dilma Rouseff, 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 na 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 melhoria das condições de vida das classes populares e pelas políticas 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 não se trata de uma leitura que pauta o governo petista como um governo dos trabalhadores, ou que trata o conflito existente como um conflito 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 entre Dilma Roussef e Aécio Neves. O processo político se mostra na perspectiva aberta por Boito Jr., 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 proceso, sem estabelecer sínteses mais sólidas.

Para Boito Jr. (2016), o neoliberalismo ortodoxo havia permanecido na defensiva política durante grande parte dos governos petistas, ainda que esses governos houvessem assimilado e levado adiante várias políticas de cunha 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 beneficiados pelas políticas sociais, o que levou também ao afastamento das políticas da frente desenvolvimentista. Essa insatisfação eclodiu nas ruas.

A classe média 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, das bancadas políticas, sobretudo das bancadas BBB, ou seja, da bancada armamentista ("da bala"), da bancada ruralista ("do boi") ou da bancada evangélica ("da bíblia"), dos parlamentares, como por exemplos dos presidentes da Câmara e do Senado, mas também dos parlamentares que se opuseram ao golpe, do sindicalismo, dos movimentos sociais, dos movimentos autônomos, 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 contar com o apoio incondicional do PSDB, do antigo PFL (atual DEM) e também do MDB em cujas fileiras estava o vice presidente da coalisão PT-MDB, que mudou de coalisão, sendo alçado presidente interino, entre outros fatores.

Entretanto, para não passarmos ao largo do processo, busquemos problematizar brevemente como a educação foi transpassada por esses conflitos. Afinal, muito embora sejam marginalizadas em muitas análises sobre o período as relações que giram em torno da educação tiveram um relevante papel nesse contexto. De outra forma, problematizar como esse processo incidiu sobre a educação se faz fundamental, sobretudo porque a Medida Provisória que impôs a Reforma do Ensino Médio foi a primeira medida sólida do presidente interino Michel Temer após assumir a presidência com o desfecho do golpe.

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, sobretudo 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)

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros na “mais-valia” das cadeias produtivas internacionais. Combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão 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 o neoliberalismo ortodoxo houvesse se retraído durante os governos petistas, na educação, uma “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos das políticas educacionais no período petista. 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, instutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos. (FREITAS, 2018, p. 15)

A nova direita tem representado uma política agressiva 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 Reforma. Alicerçada solidamente em uma visão neoliberal e atuando nos espaços abertos para a participação “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.

3.3. Neoliberalismo e Reforma Empresarial da Educação

O espaço aberto no campo institucional para a participação de entes da sociedade civil, tem mobilizado uma série de articulações por parte dos setores empresariais na disputa das políticas educacionais. Essas articulações vem configurando o que Freitas (2018) tem caracterizado como um movimento de *Reforma Empresarial da Educação*. 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. 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. Nesse sentido, 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 econômica¹⁵. O programa

¹⁵ 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 cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995 p.10).

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 e LAVAL, 2016 p.15).

De outro modo, o neoliberalismo pode ser compreendido como a ‘destruição programada das regulamentações e instituições’, para que impere o livre

mercado (DARDOT e 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.

Nesse sentido, para 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, 1998 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 dominação 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.

Nesse sentido, 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.¹⁶

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 tem se 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 ficam suscetíveis a operações típicas da gestão de empresa como forma de reestruturação e melhoria no sentido do alcance das metas estabelecidas. Essas

¹⁶ 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)

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, 1998, 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, 1998 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, 1998 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 e 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 e 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 (2019) 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.

As consequências advindas dessas propostas tem esboçado um quadro estarrecedor 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.

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 elaboradas, 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. Uma (contra)reforma da educação.

3.4. A Reforma do Ensino Médio

Delineamos ao longo dessa dissertação um quadro geral onde a Reforma do Ensino Médio pode ser situada. Pautamos a relação entre educação e sistema e produtivo, visando dimensionar o modo como as transformações das relações sociais de produção tem demandado formas de qualificação da força de trabalho.

Desenvolvemos os desdobramentos políticos capazes de dimensionar que as respostas no campo educacional à essas demandas não reportam a uma adequação automática e linear, mas envolve disputas. Buscamos desenvolver um panorama sobre as políticas públicas e as disputas que vem envolvendo sua formulação nas últimas décadas no país ao qual se tornasse possível remeter os processos que ensejaram a imposição da Reforma do Ensino Médio à educação brasileira. É fundamentalmente num campo de disputa que devemos problematizar as medidas a que envolvem esse projeto.

São essas as circunstâncias gerais nas quais a Reforma do Ensino Médio foi baixada pela Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016. A Medida Provisória instituiu uma série de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que foram transformadas em Lei no ano de 2017 (Lei 13.415/2017) buscando reformular o modo como o Ensino Médio se configura nas instituições de ensino do país.

Em seu processo de formulação, a Reforma do Ensino Médio articulou-se a aprovação da chamada Base Nacional Curricular Comum (BNCC): um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação na Educação Básica. Embora tenham se atrelado no processo de implementação da Reforma, tratam-se de medidas com trajetórias de elaboração bastante distintas. Houve uma confluência entre elas quando a Reforma do Ensino Médio instituiu que este nível de ensino passaria a ser ofertado à partir de uma base comum, que corresponderia ao conjunto de componentes definidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo complementada com a oferta de itinerários formativos, entre os quais os estudantes devem escolher a ênfase que desejam dar a sua formação. Articuladas, essas duas medidas constituem aspectos fundamentais da reforma em curso na educação básica brasileira.

Contudo, centraremos nossos esforços na problematização da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). As menções a Base Nacional Curricular Comum ocorrerão ocasionalmente 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, alguns de seus elementos são, sem dúvida, visíveis e podem nos servir de ponto de partida nesta avaliação.

Buscamos problematizar a Reforma do Ensino Médio tomando por

referência uma hipótese de trabalho. A hipótese aqui 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.

As mudanças instituídas no funcionamento do Ensino Médio brasileiro tem 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. Buscamos, nesse sentido, captar os nexos existentes entre essa política educacional e esse projeto de poder.

Formulada na Lei 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio se condicionou a aprovação da chamada Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A lei prevê uma reformulação na qual o Ensino Médio passa a se configurar à partir da oferta de uma formação comum, correspondente à 1800 (mil e oitocentas) horas de toda a carga do horária do ensino médio, a qual deve ser pautada pelos conteúdos curriculares estabelecidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo complementada com uma formação focada em itinerários formativos, na qual o estudante optaria pela ênfase que deseja dar a sua formação dentro de 5 eixos 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)¹⁷.

A lei ainda menciona a possibilidade de um itinerário formativo integrado que corresponderia a oferta de uma composição entre a Base Nacional Curricular Comum e todos os itinerários formativos.

A formulação de um itinerário voltado a formação técnica e profissional é, sem dúvida um aspecto a ser considerado.

¹⁷ A carga horária mínima anual atualmente estabelecida é de 800 (oitocentas) horas, totalizando 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas em todo o ensino médio. Considerando a carga horária atualmente ofertada, as 1.800 (mil e oitocentas) horas destinadas a oferta da Base Nacional Curricular Comum corresponderiam a 75% da carga do Ensino Médio, sendo os outros 25% destinados aos eixos formativos. Contudo, a lei, estabelece a progressiva ampliação da carga horária do Ensino Médio, estabelecendo um quantum de 1.000 (mil) horas anuais a serem ofertadas até 2022. Considerando esse aumento, nas 3.000 (três mil) horas que passariam a ser ofertadas no Ensino Médio até 2022, a carga horária de 1.800 (mil e oitocentas) horas destinadas a Base Nacional Curricular Comum passaria então a corresponder a 60% da carga total do Ensino Médio, enquanto os outros 40% corresponderiam aos eixos formativos. Esse é o quadro a ser implementado até o ano de 2022. Mas a lei propõe que a carga do Ensino Médio se amplie para 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais chegando, então, a uma carga horária total de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas. Considerando essa situação, as 1.800 (mil e oitocentas) horas garantidas para a oferta da Base Nacional Curricular Comum corresponderiam a aproximadamente 43% da carga horária total do Ensino Médio.

Nota-se que tratam-se de mudanças significativas. Todavia a lei não propõe apenas essas alterações. Dentre as alterações instituídas outros aspectos merecem ser destacados: a progressiva ampliação da carga horária anual do ensino médio, de 800 (oitocentas) para 1.400 (mil e quatrocentas horas), devendo até 2022 serem oferecidas pelos menos 1.000 (mil) horas anuais. Esse aumento gradativo da carga horária indica a incorporação massiva do modelo de escolas de tempo integral, a qual oferta atualmente o quantum de 1400 (mil e quatrocentas) horas anuais.

O modo como as ciências sociais e da educação têm se esforçado para compreender esse quadro de transformações, ainda que desestimuladas e de forma incipiente, torna-se alvo de interesse quando se move esforços para dimensionar as recentes políticas públicas educacionais.

Este estudo, 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 Curricular Comum (BNCC) como políticas norteadoras da educação escolar, busca desnudar algumas faces do recente interesse empresarial na educação.

3.5. Um processo sem resistência?

A Reforma do Ensino Médio foi questionada desde o seu princípio. O modo como foi instituída, via Medida Provisória despertou a continuidade de uma sequencia e mobilizações que já vinham acontecendo entre os estudantes. Mas não se esperava que ele 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 e GROPO, 2018).

Apesar das configurações específicas de cada uma das ocupações, tem se mostrado 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.

Já transcorreu um tempo desde que as ocupações estudantis tiveram seu lugar no percurso dos acontecimentos e é importante considerar 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. As escassas pesquisas existentes atualmente sobre esse conjunto de ações coletivas evidenciam uma lacuna que situa a proposta de pesquisa aqui apresentada.

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 a nível nacional, foi desencadeada após ter se consolidado o processo que resultou no *impeachment*¹⁸ da presidente Dilma Rousseff; mais rápida, porém, mais

¹⁸ 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

abrangente, pois envolveu 22 estados e o Distrito Federal.

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 e 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, 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” (GROppo, 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

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)

que a escola, como a própria vida, pode sempre ser reinventada.
(CORTI et al; 2016)

A primeira onda de ocupações, na caracterização analítica realizada Groppo (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, implicava o fechamento de 96 escolas e uma mudança de ciclos que afetaria diretamente mais de 700 escolas, com a transferência de centenas 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 e 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 a 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 às 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 e 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 e 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 e 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 capitalistas¹⁹.

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). O contexto também era outro, pois já estava consolidado o processo que resultou na deposição da presidente Dilma Rousseff.

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

¹⁹ Para a problematização do desenvolvimento das relações sociais de tipo novo, remeto à obra de BERNARDO, J. "Economia dos Conflitos Sociais". São Paulo: Expressão Popular, 2009

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 Curricular Comum 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. Deste modo, fica claro que o espólio das iniciativas do movimento de ocupações e das políticas educacionais questionadas pelos estudantes no período passa longe de uma análise qualitativa desses processos. Uma iniciativa nesse sentido exige empenho,

cuja realização coloca-se em perspectiva nesse projeto.

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.

3.6. O papel da sociologia na Reforma do Ensino Médio.

A participação da sociologia como componente curricular na educação básica sempre foi eivada por intensas disputas sociais. Desde a transição do Império para a República que a sociologia é cotada como campo de estudos à participar dos níveis mais básicos da educação brasileira.

Talvez nos surpreenda a afirmação, contudo, é fato que já nas últimas décadas do século XIX as formulações sociológicas passaram a reverberar entre os intelectuais brasileiros, influenciando de forma perceptível os rumos do poder em nosso país. A influência sobretudo da perspectiva sociológica positivista no movimento republicano torna-se alegórica no lema que ilustra a bandeira brasileira, que foi elaborada no período, derivado da frase de Augusto Comte “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”. Entretanto, embora recorrentemente se destaque o papel da influência do positivismo na intelectualidade da época, muitos intelectuais do período incorporavam toda uma ampla gama de referências do pensamento social europeu, sejam do novo liberalismo, do socialismo, além do próprio positivismo. (SCHWARZ, 1989; ALONSO, 2002; MOTA, 2013)

Com o desenvolvimento dos processos que resultaram na Proclamação da República, Benjamin Constant, professor, matemático e militar, cuja atuação no movimento republicano lhe conferiu papel de destaque, assumirá em 1889 a Secretaria de Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos se tornando idealizador da primeira reforma educacional da nascente ordem republicana. A

Reforma da Instituição Primária (1890) proposta por Benjamin Constant, tinha forte influência positivista. Nela, constava a referência a Sociologia como uma das disciplinas a serem ministradas no ensino primário. Nesse sentido, como aponta-nos Moraes (2013), dois aspectos chamam a atenção: o nome do componente curricular, Sociologia e Moral, e sua inclusão como a última disciplina do 7º e último ano (MORAES et al., 2013; BRASIL, 1890). Assim, a primeira proposta de reforma educacional da República, instituiu a sociologia como disciplina a ser ministrada na educação básica (BRASIL, 1890).

Contudo, a morte de Benjamin Constant em 1891, levará a estagnação da reforma que não será implementada e a sociologia volta a ter, de modo concreto, possibilidades de inserção nos projetos educacionais em níveis mais básicos somente na década de 20 do século XX. Com a não efetivação desta Reforma, no Código Epitácio Pessoa de 1901, a Sociologia deixa de existir no currículo sem que tivesse sido, pelo menos, ofertada. Apesar de não ter sido implementada, essa “sutil lembrança” marca o surgimento das primeiras preocupações com o ensino de sociologia no Brasil (MORAES, 2013). É importante mencionar que anos antes, ainda durante o Império, em 1882, Rui Barbosa, também apresentou um projeto para a reestruturação do ensino no qual constava a proposta de inclusão da Sociologia nos currículos educacionais. Rui Barbosa propôs a existência de “Elementos de Sociologia” no ensino normal secundário, precedida pelas disciplinas “Noções de Economia Política” e “Noções da Vida Social” no primário (MORAES et al., 2013). No texto do projeto, argumenta Rui Barbosa:

Outra sciencia em que Hebert Spencer indigita um dos elementos inseparaveis da educação geral, da educação comum a todos os individuos, é a sociologia, cuja admissão, entretanto, no programma do ensino superior, admissão alvitada por nós no projecto respectivo, suscitou entre alguns, cujo espirito aliás se alimenta na pretensão de ser entre nós o extremo refugio da sciencia foragida, interrogações, reparos, epigrammas. Emquanto a nós, porem, com o grande pensador inglez, continuaremos a sustentar que as noções e os elementos essenciaes de sociologia fazem parte impreterivel, não só do plano de estudos universitario, como do curriculo ordinário dos estabelecimentos de educação popular. A cultura moral, a cultura civica, a cultura historica, as noções de governo e estado social associadas á geografia, os factos cardeais e as leis supremas da

economia politica, todos esses gêneros de ensino e disciplina, enfeixados na escola primaria e dilatados até um grau considerável de expansão da escola superior, proporcionam á instrucção sociológica de todas as classes um quadro de observações e demonstrações profundamente eficazes. (BRASIL, 1883, p.240).

Apesar dessas iniciativas para implementar a sociologia como campo de estudos na educação básica existentes no período a institucionalização da disciplina acontecerá efetivamente 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 lugares e níveis educacionais. À partir de então, entre 1925 e 1942, 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 relacionada aos projetos de desenvolvimento do país, 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, com o recrudescimento ideológico do período ditatorial que se seguiu até o ano de 1985, o ensino foi tecnificado 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)

Faz pouco mais de 10 anos que a sociologia conquistou este espaço na educação básica. Ao longo deste tempo, o ensino de sociologia, como “disciplina escolar”, foi visivelmente impactado pelo curso dos acontecimentos, senão pontuando-os como objetos de estudo, sendo alvo de inúmeras pressões quanto as reflexões alimentadas nos processos pedagógicos de estudo da sociologia como ciência. A sociologia, enquanto fazer pedagógico, deve de modo que a própria sociologia nos domínios escolares “define sua classificação por meio do poder de explicação e de convencimento de seus recursos para entender os conflitos sociais e a complexidade social da contemporaneidade”. (LIMA, 2019, p.28)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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.
- 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 05 de maio de 2019.
- BERNARDO, João. Estado: A silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BERNARDO, João. A produção de si mesmo. In. Educ. Rev, Belo Horizonte (9): 3-17, jul. 1989.
- BERNARDO, João. Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- 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.

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

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.

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

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>. Acesso em 05 de maio de 2019

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 : InstitutoLudwig 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.

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.

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

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

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

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.

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.

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>. Acesso em 05 de maio de 2019.

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. 2004a.

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, Papiros/Cedes; São Paulo, Ande/Anped, 1992, pp. 59-68

SILVA, A.Ozaí, "Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária". In. Lutas Sociais, n.º6, SãoPaulo, 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, 1980.

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

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

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.