



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO

LAYSLÂNDIA DE SOUZA SANTOS

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA
(DE)FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2021

LAYSLÂNDIA DE SOUZA SANTOS

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA
(DE) FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará – (UECE), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Trabalho, educação e movimentos sociais. Núcleo 1 – Trabalho, educação, ontologia, estética e formação humana.

Orientadora: Prof.^a Ph.D. Maria das Dores Mendes Segundo.

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Layslandia de Souza.

A Reforma do Ensino Médio (Lei N. 13.415/2017) e suas implicações na (de)formação da juventude brasileira [recurso eletrônico] / Layslandia de SouzaSantos. - 2021

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 135 folhas.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Mestrado Acadêmico em Educação, Limoeiro do Norte, 2021.

Área de concentração: Educação, Escola e Movimentos Sociais.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Maria Das Dores Mendes Segundo.

1. Reforma do Ensino Médio (Lei N. 13.415/2017).
2. Juventude Trabalhadora. 3. Crise Estrutural do Capital. I. Título.

LAYSLÂNDIA DE SOUZA SANTOS

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA
(DE)FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 31/05/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ph.D. Maria das Dores Mendes Segundo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Ph.D. José Deribaldo Gomes dos Santos

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Maria Escolástica de Moura Santos

Universidade Federal do Piauí – UFPI

À Antonia Silva (*in memoriam*), minha melhor e mais antiga amiga, que viverá eternamente em mim. Obrigada por transbordar o mundo com a beleza das coisas simples da vida, por ter feito parte da minha existência e ter vivido e partilhado sonhos e objetivos junto a mim. E mais ainda, por representar uma juventude que luta, que não desiste, que quer e merece ser feliz. “[...] estou com saudade de você, corcel de fogo que você era, sem limite para o seu galope. Saudade eu tenho sempre. Mas, saudade tristíssima”, sinto agora. Te amo.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus a quem os que eu amo sempre recorreram pedindo proteção e força nesta jornada.

À minha família, que mesmo quando não podiam, sempre fizeram de tudo por mim. Que acreditaram e acolheram minhas angústias, ansiedades e inseguranças, e que permaneceram ao meu lado me dando forças durante todo este período. De forma muito especial, à minha mãe Lúcia Cleide Honorato de Souza e ao meu pai Elândio Ferreira dos Santos, que me inspiram e me animam a vibrar pelos meus sonhos. Gratidão ao meu irmão Lailton de Souza Santos, pela parceria intelectual e todo o aconchego que guarda em nosso lar, à minha caçula Vitória de Souza Santos, que guarda a beleza da vida em si e germina sonhos bonitos, ao meu irmão Felipe de Souza Santos, que é o retrato fiel da juventude que luta diariamente para realizar seus sonhos, por ter se tornado este homem incrível que cuida, acolhe e ajuda o próximo. Ao meu irmão Cleicylândio de Souza Santos, por manter em mim a esperança da superação e por ter me dedicado tanto amor e tanta confiança durante todos estes anos. À Daileide Oliveira, que me presenteou com a pureza de um amor em forma de criança, e por ter se tornado uma confidente, amiga e irmã que sempre tem uma palavra de ânimo para me incentivar. E à minha sobrinha Gleycielle, por toda leveza e felicidade que traz para a minha vida. Vocês são o meu sinônimo de amor.

À minha turma MAIE 2019, camaradas com histórias de vida cheias de superação e luta. Em especial ao grupo de Quixadá: Sheila, Marlene, Alexandre e, carinhosamente, o João Pereira, com quem eu construí um laço de amizade e cumplicidade regado por noites aleatórias de luar, poesias e boemias nas varandas da vida e por lanches noturnos carregados de cansaço e, porém, de aconchego. Também de forma muito especial ao Jefferson Nogueira, Thaís Brito, Edleuza Silva, Mayara Marinho, João Joel e Luiz Neto, que além de trocas intelectuais me proporcionaram emoções, risos e debates sobre os momentos poéticos da vida. Cada um, ao seu modo, me ensina que a luta vale a pena e que acreditar e defender um outro tipo de sociedade para além do capital é defender a vida e a humanidade dos indivíduos.

Aos professores e professoras do MAIE, que dedicam suas vidas à luta pela transformação desta sociedade, e que defendem os oprimidos. Aos(as) funcionários(as) da secretaria do MAIE, que nos deram assistência e sempre esclareceram com atenção e carinho as dúvidas burocráticas deste processo.

À Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) e à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), espaço pioneiro da pós-graduação

acadêmica no interior do Ceará, que abriga pesquisadores que lutam pela ciência e pelo conhecimento em prol da classe trabalhadora, respeitando as diversidades de seus estudantes.

Ao meu mestre Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza, que não mediu esforços para me ajudar a conciliar o trabalho docente com uma pós-graduação. Mas, muito mais por ter sido um amigo acolhedor durante a maior parte do meu processo de formação humana.

Ao meu mestre, professor e amigo Deribaldo Santos, intelectual, pesquisador e poeta que admiro e que representa o que há de melhor no mundo acadêmico, que respeita, acolhe e está sempre disponível para ajudar, que luta incansavelmente para a construção de uma vida socialmente justa e igualitária, pelo acolhimento e palavras amigas sempre que foi necessário, pelas oportunidades e por ajudar no meu amadurecimento intelectual e profissional, e ainda mais por inspirar poesia e revolução.

À minha orientadora Maria Das Dores Mendes Segundo, que é uma excepcional pesquisadora, referência feminina de luta e garra, que me acolheu, orientou, ajudou e incentivou durante todo este percurso.

À professora Escolástica Santos, que aceitou participar da minha banca e muito contribuiu com o meu trabalho, e que sempre foi uma referência como mulher, pesquisadora e intelectual.

Aos meus amigos de vida Moisés Marinheiro e Wilton Santos, amores mais verdadeiros e puros que nem sempre puderam estar por perto, mas que sempre torceram e vibraram com minhas conquistas, escutaram e acolheram minhas agonias cotidianas, e que sempre tinham um colo, uma palavra amiga, alguma poesia e um vinho barato para me acolher. A vocês, muitos momentos exatamente iguais a todos os que já vivemos, e muitos outros completamente novos, que nos façam sentir emoções tão grandiosas como as que já compartilhamos.

Aos que estão longe, mas permanecem em mim: Manoel Valdenir e Lorena Lopes, por, mesmo quando passamos meses sem nos encontrar, tornarem um encontro casual tão natural quanto o da época em que estávamos diariamente juntos(as). E à Antonia Silva (*in memoriam*), pela grandiosidade do amor que sempre transbordou, pela amizade sincera de mais de 15 anos, por todo incentivo, pelos risos e planos compartilhados. Por vibrar com as minhas conquistas, por sempre torcer pela minha felicidade. Por me mostrar como é lindo se apaixonar pela simplicidade da vida, por ter feito parte da minha existência, ter compartilhado a sua vida comigo e por transmitir a beleza de sonhar, de viver.

Aos meus/minhas colegas de trabalho. De forma muito especial, à Aurenir Paz, diretora que me ensinou que às vezes é necessário gentileza para superar os problemas; à Carla

Patrícia, pela pureza de sentimentos bons e pela alegria sincera e inspiradora que emana; amorosamente, à Tyciane Oliveira, que marcou a minha vida com sua generosidade, profissionalismo, justiça, dedicação e força, e muito mais por ter me presenteado com uma amizade sincera e afeto genuíno. De forma muito particular, a Marcolino Cardozo, que acompanhou este processo, que cuidou de mim durante as minhas crises e inseguranças, e sempre esteve disponível para cuidar, amar, acolher e entender todas as minhas indignações e revoltas, que me trouxe sensatez e força nos momentos de fraqueza. Obrigada por compartilhar comigo a beleza de um sentimento puro, regado a muita filosofia e Belchior, e por entender que “amar e mudar as coisas me interessa mais”.

Ao Cine quarentena e os(as) camaradas estudiosos(as) de Lukács, que durante este período da quarentena compartilharam conhecimentos, vivências e sentimentos, arte, música e poesia, tornando os dias mais leves e os encontros virtuais mais prazerosos. Mas, também, porque foi neste espaço virtual que conheci Andressa Lima, a poesia em forma de mulher, a elegância e sabedoria, a sensibilidade e força de uma nordestina apaixonada pelo sertão, pela literatura e pelo samba, que trouxe beleza, sentimento, risos e cervejas, poemas e boemia para meu viver. Obrigada por todo o aprendizado, incentivo, sensações e emoções que compartilha comigo.

E ao espaço onde tudo começou. Um agradecimento todo especial ao LAPPS (Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Públicas Sociais do Sertão Central), que no conjunto de seus integrantes reflete e luta por uma sociabilidade na qual a humanidade possa desfrutar de seu direito de viver sua potencialidade. De forma especial, a George Amaral, que acompanhou, desde o início, este processo, que me ajudou e que é um intelectual, pesquisador e professor admirável. Obrigada pelo sentimento e afeto que me dedicou durante toda esta caminhada.

A todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho, muito obrigada.

“Sou viramundo virado
Pelo mundo do sertão
Mas inda viro este mundo
Em festa, trabalho e pão
Virado será o mundo
E viramundo verão
O virador deste mundo
Astuto, mau e ladrão
Ser virado pelo mundo
Que virou com certidão
Ainda viro este mundo
Em festa, trabalho e
pão...”

(Gilberto Gil / José Carlos Capinan)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e suas implicações na (de)formação da juventude brasileira. Nesta direção, sob a concepção dos fundamentos onto-históricos da categoria fundante do ser social e sua relação com o complexo educacional, que se encontra mergulhado na crise estrutural do capital, avaliaremos os desdobramentos do projeto educacional implantado por meio da Lei n. 13.415/2017, sob a articulação do papel do Estado, que medeia os conflitos intrínsecos à sociedade capitalista. Para apreensão dos objetivos, recorreremos a um estudo teórico bibliográfico e documental, pautado no materialismo histórico-dialético, pois entendemos ser este o único que estabelece a estreita relação entre sujeito-objeto, aparência e essência, nos permitindo uma aproximação do real em sua totalidade, com os constantes movimentos e contradições que lhes são inerentes, vislumbrando possibilidades de intervir e agir sobre o mundo. Em linhas gerais, asseveramos que a reforma do Ensino Médio no Brasil, implementada pela Lei n. 13.415/2017, tem como foco a instrução da juventude brasileira para o mercado de trabalho. Apontamos, ainda, como prováveis impactos da reforma, normalizada por leis e normas amplamente efetivadas pelos discursos ideológicos como propositiva no que se refere, sobretudo, à autonomia dos estudantes em relação aos conteúdos e perspectivas do acesso ao mundo do trabalho, o fortalecimento da estratégia imperativa de reestruturação do trabalho nos moldes do capitalismo em crise estrutural, atrelado às reformas institucionais, sobretudo a trabalhista. Comungando com autores e intérpretes marxianos, atestamos que a juventude brasileira é severamente atingida pela precarização de todos os complexos sociais, ampliando o exército industrial de reserva, e, mesmo quando estes jovens obtêm a formação profissional média e técnica destinada à classe trabalhadora, são deslocados para atividades simples ou de média complexidade, alocados na informalidade do mercado de trabalho. Por fim, não podemos deixar de denunciar que a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) poderá sofrer severas inflexões após a crise humanitária decorrente da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio (Lei n.13.415/2017); Juventude trabalhadora; Crise Estrutural do Capital.

ABSTRACT

This research aims to analyze the Secondary Education Reform (Law no. 13.415/2017) and its implications in the (de)formation of Brazilian youth. In this direction, under the conception of onto-historical foundations of the founding category of the social being and its relationship with the educational complex which is immersed in the structural crisis of the capital, we will evaluate the consequences of the educational project implemented through Law no. 13,415/2017, under the articulation of the role of the State, which mediates the conflicts intrinsic to capitalist society. To grasp the objectives, we resort to a bibliographic and documentary theoretical study based on historical-dialectical materialism, because we understand that this is the only one that establishes the close relationship between subject-object, appearance, and essence allowing us an approximation of the real in its entirety, with the constant movements and contradictions that are inherent to them, envisioning possibilities to intervene and act on the world. In general terms, we assert that the Secondary Education reform in Brazil, implemented by Law no. 13,415 / 2017, focuses on the Brazilian youth education for the labor market. We also point out as probable impacts of the reform, normalized by laws and norms largely implemented by ideological discourses as propositional in what concerns, above all, the autonomy of the students in relation to the contents and prospects of the access to the labor market, the strengthening of the imperative strategy of restructuring work in the molds of capitalism in structural crisis, linked to institutional reforms, especially the labor one. Communing with Marxian authors and interpreters, we attest that Brazilian youth is severely affected by the precariousness of all social complexes, expanding the industrial reserve army, and, even when these young people obtain medium and technical professional training aimed at the working class, they are shifted to simple or medium-complexity activities, allocated in the informality of the labor market. Finally, we cannot fail to denounce that the Secondary Education Reform (Law no. 13.415/2017) may suffer severe inflections after the humanitarian crisis resulting from the Covid-19 pandemic.

Keywords: Secondary Education Reform (Law no.13.415/2017). Working youth. Structural Capital Crisis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Educação e Reprodução Social.....	49
Figura 2 – Educação e Reprodução Social.....	56
Figura 3 – Jovens que não trabalham e nem estudam.....	94
Figura 4 – Pessoas com 25 anos ou mais de idade por nível de instrução no Brasil (%).....	94
Figura 5 – Taxa de escolarização por faixa de idade no Brasil (%)	96
Figura 6 – Taxa de analfabetismo no Brasil em 2018 (%)	97
Figura 7 – Acesso ao ensino superior (2018).....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CFI	Corporação Financeira Internacional
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GPTREES	Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAPPS	Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Públicas Sociais do Sertão Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIE	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPS	Organização Pan-Americana da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação

PNJ	Política Nacional da Juventude
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRUDUÇÃO: O CAMINHO DA PESQUISA.....	16
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	29
2.1	O trabalho como categoria fundante do ser social.....	30
2.2	Elementos constituintes da Crise Estrutural do Capital	38
2.3	O complexo da educação e o ajuste à lógica do capital	48
2.3.1	Os fundamentos ontológicos do surgimento do complexo educacional	49
2.3.2	Dicotomia educacional: características ontológicas da educação na sociedade de classes.....	55
2.4	Estado e Capital: uma histórica relação de dependência.....	66
3	A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS RECOMENDAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA TODOS (EPT) PARA A JUVENTUDE.....	72
3.1	O Ensino Médio no Brasil e sua função social: anotações históricas	74
3.2	Reformas educacionais: o papel do Ensino Médio para o mercado de trabalho capitalista.....	78
3.3	O programa de Educação Para Todos (EPT): recomendações para a juventude nos países pobres	84
4	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (Lei n. 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA.....	92
4.1	A juventude brasileira e a educação para o mercado de trabalho	93
4.2	A reforma n. 13.415/2017 e seus desdobramentos no ensino	101
4.3	A reforma trabalhista (Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017) e a reforma do Ensino Médio: uma articulação necessária ao capital em crise.....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO DA PESQUISA

Na atual conjuntura de crise do capitalismo em que estamos inseridos, são constantes as reformas institucionais, mediante modificações de cunho legislativo, a fim de atender às necessidades do sistema vigente. Dito de outro modo, são notórios e, cada vez mais frequentes, os ajustes socioeconômicos e educacionais que a classe trabalhadora tem de enfrentar no seu cotidiano, em especial diante das reformas aprovadas nos últimos governos no Brasil, sob a ordem do neoliberalismo. Todavia, dentro dos limites impostos pelo capital, os mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e, posteriormente, da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016)¹, expressaram alguns avanços relacionados aos direitos dos trabalhadores dentro da ordem capitalista. Entretanto, não podemos deixar de salientar que as políticas públicas e educacionais implantadas nesses governos não estão isentas de contradições e de críticas.

Contextualizando a pesquisa, afirmamos que, posteriormente ao Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (2016) e à posse do seu então vice-presidente Michel Temer (2016), iniciou-se um processo de elaboração de projetos e aprovação de reformas educacionais e trabalhistas que culminaram em significativas perdas de direitos dos trabalhadores. Neste cenário, surgem as primeiras inquietações da presente pesquisa. Buscando iluminar o caminho a ser desvelado nesta investigação, propomos as seguintes questões: qual a função social da reforma do Ensino Médio regida pela Lei n. 13.415/2017? Qual a articulação entre as leis trabalhistas e as que regulam o Ensino Médio, recentemente implantadas? Como os limites impostos pela legislação educacional contribuem para o distanciamento entre o complexo da educação e uma possível formação voltada à emancipação humana? Quais as implicações da Lei n. 13.415/2017 para a formação da juventude brasileira? Cabe ao Ensino Médio ajustar o jovem trabalhador aos interesses do mercado?

O envolvimento com a temática do Ensino Médio originou-se na graduação, a partir das reflexões apontadas no trabalho de monografia². Estas associam-se à experiência e prática docente na educação básica, que nos permitiu vivenciar e observar a ausência de debates entre

1 A presente pesquisa não pretende abordar ou se aprofundar na discussão dos acontecimentos políticos e/ou partidários que ocorreram entre os anos de 2013-2018, que resultaram na eleição do atual presidente do Brasil: Jair Messias Bolsonaro (2019). A menção a estes períodos se justifica pela necessidade de informação e reflexão sobre o contexto de modificações legislativas que aconteceram durante a época mencionada.

² Trabalho de Monografia intitulado: “Atividades educativas emancipadoras: considerações acerca do laboratório de pesquisas sobre políticas sociais do sertão central (LAPPS) no contexto de crise estrutural do capital”. Orientador: Prof. Ph.D. José Deribaldo Gomes dos Santos.

a comunidade escolar sobre o que ocorre na escola pública, principalmente no que se refere à legislação brasileira que normatiza modelo de educação ofertado a crianças e jovens do ensino público. Além deste fato, outro aspecto que justifica o interesse sobre a reforma do Ensino Médio diz respeito à minha participação em grupos de estudos e de pesquisas que fomentaram a curiosidade em entender os nexos e mecanismos de ajustes impostos pelo grande capital ao complexo da educação. Nesta direção, o espaço acadêmico e a observação direta na escola foram basilares para se alcançar o foco desta pesquisa, cujo pano de fundo são as sucessivas reformas institucionais promovidas pelo Estado brasileiro e as intensas transformações que estas vêm a causar na educação dos jovens da classe trabalhadora.

Vale destacar que a reflexão sobre a relação da educação com o trabalho, tomando como fundamento a perspectiva marxiana, foi inicialmente consubstanciada nos grupos de estudos realizados no interior do Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Públicas do Sertão Central (LAPPS), em especial no Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), situado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), em Quixadá-CE. No LAPPS, os pesquisadores envolvidos se esforçam para entender e explicar a relação dos complexos do trabalho e da educação, buscando a apropriação deste conhecimento alinhado ao movimento do real, isto é, da realidade na qual estamos inseridos, isso implica a apreensão do processo histórico da sociedade para vislumbrar as possibilidades emanadas pelo sujeito revolucionário em prol de uma nova sociabilidade. A participação neste ambiente científico tornou-se fundamental para o desenvolvimento das inquietações que movem o pensamento acerca do objeto a ser analisado. Instigada pela determinação em perceber como o objeto de estudo se manifesta no cotidiano e quais os seus impactos, surge a necessidade de elaborar a referida pesquisa.

Conhecendo o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE), composto por um corpo docente que produz valorosas contribuições intelectuais e acadêmicas para o meio social, optei por participar da seleção, especificamente na linha “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, núcleo: Trabalho, Educação, Ontologia, Estética e Formação Humana, por atender à perspectiva marxiana a qual considero essencial para aprofundar os subsídios teóricos de compreensão das categorias trabalho e educação, a partir de uma concepção crítica dos fenômenos socioeducacionais. Isso proporcionou importantes debates e reflexões que fundamentaram a proposta da pesquisa, bem como colaborou para a minha formação intelectual e humana.

O MAIE possui uma grande importância para o meio acadêmico e social, na medida em que contribui com excelência com a educação da classe trabalhadora, e isso influencia

diretamente a maneira como os indivíduos reconhecem a sua genericidade humana. O referido programa de mestrado é um dos cursos de pós-graduação pioneiros no interior do Ceará, e as pesquisas realizadas englobam uma ampla abordagem de discussões teóricas e práticas de variadas temáticas. Nos últimos anos, o MAIE vem fomentando de diferentes formas o entendimento crítico da atual situação que estamos vivenciando, por meio de pesquisas com relevante impacto social.

Sobre o Ensino Médio, compreendemo-lo como um gargalo histórico, em que muitas reformas foram implantadas para viabilizar esta fase do ensino público cujo alvo principal são os jovens. Nesta modalidade de ensino, é recorrente a problemática da evasão, além do déficit nos conteúdos, metodologias, financiamento e continuidade. A juventude, público-alvo, sofre com as consequências da falta de infraestrutura nas escolas públicas, o que, aliado ao excesso de trabalho do corpo docente, à consequente baixa da qualidade do ensino e a uma organização curricular que nem sempre corresponde às expectativas necessárias para um processo de aproximação dos jovens ao conhecimento, pode ocasionar o distanciamento dos jovens a esta modalidade de ensino. Desvendar os pressupostos ideológicos que permeiam a reforma do Ensino Médio nos permite refletir acerca do caráter classista que ganha espaço com o acirramento da divisão de classes causado pela crise estrutural do capital. Atualmente, com a agonização de todas as esferas sociais, o capitalismo tem demonstrado sua potência de destruição no âmbito econômico e social, bem como seu poder de reestruturação, cujo preço, muitas vezes, é a subtração dos direitos dos trabalhadores e a precarização de serviços públicos.

O estudo em foco encerra, portanto, uma pesquisa bibliográfica e documental que parte da contextualização e avaliação crítica da reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Para tanto, apontamos como primeiro pressuposto que a legislação educacional do Ensino Médio, por meio das leis e normas, efetiva os discursos ideológicos endossados pela referida reforma, afeta diretamente o cotidiano da população pobre, seja de estudantes ou trabalhadores.

Outra hipótese que pretendemos atestar diz respeito ao fato de que a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, está articulada à reforma trabalhista – Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 – no atendimento dos interesses capitalistas. Nesta direção, a reforma do Ensino Médio constitui uma estratégia imperativa de reestruturação do trabalho aos moldes do capital em crise.

Com base nestas proposições, apresentamos como objetivo geral analisar os desdobramentos do projeto educacional implantado pela reforma do Ensino Médio para a juventude da classe trabalhadora. Para isso, elencamos como objetivos específicos: identificar como a categoria fundante do ser social se relaciona com o complexo educacional, de forma

que fique explícita a relação entre a reforma do Ensino Médio e a Crise Estrutural do Capital; investigar o processo de implantação do Ensino Médio no Brasil e as reformas educacionais que afetam a educação da juventude brasileira, especificamente os jovens da classe trabalhadora; e compreender os impactos causados pela implantação da Lei N. 13.415/2017 na formação da juventude e quais os elementos de mediação entre a Reforma do Ensino Médio e a Lei N. 13.467/2017, que estabelece a reforma trabalhista.

Para realizar estes objetivos, entendemos ser fundamental apreender alguns aspectos do movimento de institucionalização e modificação da legislação educacional, em vista do atual cenário de profundas modificações relativas não só ao contexto escolar, mas ao complexo social como um todo. Portanto, é indispensável uma análise dialética profunda acerca destas transformações que incidem diretamente sobre a vida e o cotidiano dos jovens filhos da classe trabalhadora.

É imprescindível o debate e a reflexão sobre qual o tipo de educação está sendo ofertada para o proletariado e qual o projeto ideológico que se pretende efetivar. Assim, identificar as bases materiais que intensificam a crise estrutural e ideológica do sistema educacional e os rebatimentos disto no Ensino Médio é de fundamental importância. Isso porque a educação está diretamente interligada ao mundo do trabalho, visto seu caráter de direcionamento ao processo de produção material e de instrumentalização da força produtiva para manter a ordem e o sustento do atual sistema econômico e social, movimento que tem se agudizado diante da conjuntura de crise estrutural. Partindo deste entendimento, ressaltamos a relevância de compreender como esses elementos se materializam e quais suas consequências.

Em face deste panorama, buscamos entender as materialidades que contornam o ambiente escolar, bem como refletir sobre o projeto ideológico que está sendo imposto por meio de leis, observando que há uma construção que se inicia na educação básica, mediante a implantação de novos projetos curriculares, e continua de forma mais acentuada no Ensino Médio, gerando a indispensabilidade de aprofundar a análise sobre a Lei n. 13.415/2017, proposta e aprovada pelo Governo de Michel Temer (2016-2018).

Não há como deixar de mencionar que, mediante a compreensão do processo histórico real e com base nas materialidades e contradições que surgem no cotidiano escolar, a prática como docente foi de significativa relevância para se chegar à proposta dialética de considerar e analisar o objeto mencionado. O ambiente escolar, repleto de contradições e conflitos, suscita desconfortos que acarretam a constante necessidade de estudo sobre a situação educacional. Observa-se que houve, especialmente nos últimos anos, mudanças legislativas e

curriculares que afetaram fortemente o exercício docente, e que provocaram rebatimentos nos direitos educacionais das crianças e adolescentes da classe trabalhadora.

Para concretizar os objetivos da pesquisa, realizamos conforme o exposto, um estudo teórico-crítico pautado nas concepções marxianas e lukacsianas, em que a fase bibliográfica envolve, sobretudo, o entendimento sobre a categoria trabalho. Neste sentido, especificaremos a obra *Para a Ontologia do Ser Social*, de Lukács, mediante a qual certificamos o trabalho como categoria fundante e que expressa o ser social. Também nos fundamentamos nas principais obras marxianas: *A Ideologia Alemã* (2007), *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (2010) e *O Capital* (2017).

Não abriremos mão do apoio de uma literatura marxista que imprime valorosas reflexões sobre o tema, tais como: Lessa (2012a, 2012b), Lima e Jimenez (2011), Tonet (2005), Tonet e Lessa (2011), Netto e Braz (2012), Santos (2017), Maceno (2017). Ainda na fase de apreensão das categorias que cercam o objeto em estudo, recorreremos aos pressupostos apontados por Mészáros, que caracterizam a crise que vivenciamos e a qualificam como de caráter estrutural. Sua tese se encontra nas obras *Para Além do Capital* (2011a), *A Crise Estrutural do Capital* (2011b) e *A Educação Para Além do Capital* (2008). Para finalizar o arcabouço teórico-metodológico, nos cercaremos de referências bibliográficas de intérpretes marxianos que investigam o complexo da educação no Brasil e o seu ajuste à crise estrutural do capital, junto a reflexões elaboradas por pesquisadores(as) como Mendes Segundo (2005) e Antunes (2012).

Como parte fundamental do nosso estudo, nos propomos a desvendar a função social do Ensino Médio no Brasil, bem como expor as recomendações do programa “Educação Para Todos” para esta modalidade do ensino, refletindo como isso afeta a educação da juventude brasileira. A partir de então, buscamos averiguar quem é a juventude brasileira e como ela tem se relacionado com a educação, verificando os dados educacionais sobre sua participação no complexo educativo institucional.

Ainda nesta fase do estudo, analisamos o histórico do Ensino Médio no Brasil, intentando compreender como se estabeleceu esta modalidade de ensino, qual o contexto em que foi formulada e como ela se relaciona com o mercado de trabalho. Para isso, apreendemos as mudanças e reformas educacionais que envolvem o Ensino Médio. Trabalhamos baseados nas importantes contribuições de Mendes Segundo (2005), Santos (2010; 2019), Maia Filho (2019), Almeida (2000), Kuenzer (2000), Cunha (2007), dentre outros.

Ademais, precisaremos consultar alguns documentos do Estado brasileiro³ na contemporaneidade, especificando a configuração que este propõe ao complexo educativo escolar através de suas políticas educacionais. Sobre a temática do Ensino Médio, citaremos as pesquisas de Oliveira (2020), que propôs um estudo sobre a intensificação das políticas neoliberais na educação pública, dando ênfase à Lei n. 13.415/2017; Santos, L. (2019), que abordou a formação humana e omnilateral; e Pereira (2016; 2020), que fez uma crítica à pedagogia do empreendedorismo, – pesquisas estas que foram desenvolvidas no MAIE.

Em seguida à exposição e estudo da construção do Ensino Médio no Brasil e das reformas educacionais que perpassam esta etapa, realizamos uma análise documental da Lei n. 13.415/2017, que vem acompanhada pela implantação de uma Base Nacional Comum Curricular. A fundamentação bibliográfica desta fase da pesquisa serão os próprios documentos disponíveis no site do Ministério da Educação. Para compreendermos a articulação desta Lei com o que consideramos um sistema em crise estrutural, se fará também indispensável uma reflexão sobre outras alterações na legislação nacional feitas no mesmo período em que se propôs uma reforma no modelo do Ensino Médio brasileiro, portanto, analisaremos, no intuito de entender as articulações que formam a base ideológica de novas propostas educacionais, a PEC 241, de 2016, e a recente Legislação Trabalhista (Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017). Salientamos que a consulta aos documentos citados permite avaliar a articulação do meio educacional com o quadro social e econômico que o cerca e refletir a respeito dos impactos desta mudança legislativa para a juventude brasileira.

Admitindo como referencial teórico-metodológico da nossa pesquisa a crítica marxista, destacamos a importância do método dialético-histórico exposto por Karl Marx, que nos dá a possibilidade de apreender os fatos para além da aparência fenomênica na realidade. O materialismo histórico-dialético busca estabelecer uma relação entre sujeito-objeto, aparência e essência, o todo e as partes, as quais se encontram em constante movimento, aflorando as contradições que constituem uma mesma realidade.

O referido método marxiano viabiliza a construção do conhecimento e da intervenção no real, sendo um modo de interpretar e agir sobre o mundo. Em *18 Brumário de Luís Bonaparte* (2011), Marx destaca que os homens fazem a sua própria história, porém, não escolhem as circunstâncias sobre as quais ela é feita, ou seja, nós possuímos a capacidade de

3 Não analisaremos de forma extensa e minuciosa estes documentos, visto que o nosso objeto de estudo principal é a Lei n. 13.415/17. Porém, em determinados momentos da pesquisa, para a melhor compreensão do objeto, se fará necessária a consulta a alguns documentos que normatizam a educação brasileira e que expõem dados estatísticos sobre a juventude do Brasil.

agir, mas o meio é moldado pelas condições históricas. A história, de acordo com a concepção do marxismo clássico, parte do desenvolvimento do processo real de produção da vida, deste modo, as análises que fazem parte da história humana têm como base a própria realidade (NETTO; BRAZ, 2012).

O método histórico-dialético fundado por Marx pretendia compreender a sociedade burguesa. O núcleo fundamental de sua teoria é a história da ordem burguesa e seus mecanismos de reprodução social, para isso, esta teoria estabelece uma profunda relação entre aparência e essência. A essência expressa as conexões internas da natureza, o fundamento das variedades múltiplas dos fenômenos, e a aparência possibilita captar a essência. Porém, a aparência por si só não revela a essência do objeto. O conhecimento teórico torna-se a reprodução ideal do movimento do objeto. Neste sentido, a reprodução ideal é o objetivo do sujeito que pesquisa, que investiga, que deve reproduzir idealmente o movimento real do objeto. Na perspectiva marxista, as ações de conhecer e transformar estão intimamente ligadas. Ao mesmo tempo que o indivíduo conhece, ele transforma a realidade, e ao transformá-la, também a desvenda. Marx e Engels (2007) atestam que o modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual, assim, é o ser social que determina a consciência, e não o contrário.

Podemos salientar que o materialismo histórico-dialético é o método de interpretação e ação sobre a realidade, na medida em que enxerga a existência dos seres humanos dentro de sua historicidade e de acordo com as relações materiais da sociedade humana. As ideias não possuem existência independente, elas partem das condições e funções materiais em que os seres humanos estão inseridos. O movimento histórico é dialético porque está associado às contradições e resoluções da humanidade.

Partindo deste movimento de aproximação do real, consideramos que a sociedade capitalista impõe ao indivíduo a ideia da impossibilidade de transformação da atual forma de sociabilidade. Nesta, o conjunto de relações humanas está baseado no trabalho alienado, o que representa a coisificação humana, a banalização do trabalhador. A essência do capital é a exploração. Em vista disso, é “vendida” a ideia de ascensão social através da aquisição de bens e mercadorias, e todas as relações humanas sofrem uma forte influência da lógica alienada/estranhada do modo de produção em questão, que prega imperiosamente a individualidade e o consumismo.

A sociedade burguesa não é uma organização social natural, e sim uma forma social constituída historicamente, repleta de contradições. A história é o próprio desenvolver da humanidade ao longo do tempo, e, como ciência, é também uma reconstrução da trajetória desse

percurso. Uma das características essenciais da realidade é a historicidade, logo, os fenômenos são múltiplos e variados. Por isso, aceitar que a organização social capitalista é o fim da história social seria negar os pressupostos reais da vida dos indivíduos e projetar na ciência histórica a representação idealista do próprio curso da humanidade. É indubitável que o homem sempre cria o novo no processo de sociabilidade e que, por esse motivo, não para de evoluir, estando em constante transformação e sendo capaz de conceber o novo homem e o novo objeto.

A transformação desta sociedade ocorre mediante o desenvolvimento das relações contraditórias entre as forças produtivas e as relações de produção, quando estas entram em conflito algo novo se projeta e se constitui. Em vista disso, Marx e Engels, na obra *O Manifesto do Partido Comunista* (2007), apontam o proletariado como o sujeito revolucionário capaz de pôr as transformações civilizatórias e emancipatórias para a classe trabalhadora. Ainda conforme Marx, são as necessidades e possibilidades postas pelo trabalho que desenvolvem nos seres humanos suas capacidades e sua sociabilidade.

Esta concepção manifestou-se no contexto efervescente das revoluções do século XIX, perfazendo uma nova ciência e filosofia diametralmente opostas às concepções burguesas da época. No século XX, surgiram intelectuais que resgataram as concepções marxianas, tais como: Lenin, Gramsci e Lukács. Este último alinha a obra marxiana a uma ontologia do ser social, na qual o trabalho é tomado como o elemento que funda o ser social. Entretanto, o processo de acumulação do capital e a ciência a ele vinculada estão arraigados no trabalho abstrato, na sua forma assalariada, deste modo, ergue-se um verdadeiro véu que encobre a exploração da classe trabalhadora como alicerce para a acumulação capitalista.

No capitalismo, o trabalho se encontra subsumido ao capital, fazendo com que se estabeleça uma relação de dominação de uma classe que detém os meios de produção, sobre a outra, que possui apenas a força de trabalho. A expropriação e exploração da classe trabalhadora implementa uma complexa divisão de trabalho, intensificando a especificação e fragmentação das atividades, de forma a contribuir para o desgaste da relação homem e trabalho. Os avanços tecnológicos que o atual modo de produção trouxe para a humanidade são inegáveis, mas os desgastes para os homens e para a natureza – que vieram juntos com esses avanços – são incontestáveis. Vale salientar que tais avanços foram custeados pela classe trabalhadora, por meio de um extenso processo de exploração.

O trabalho, categoria fundante, como nos legou Lukács a partir de Marx, entre todos os elementos que formam o ser social, é colocado como condição para a sobrevivência. A reprodução social no modo de produção do capital está voltada, portanto, à extração de mais-valor pela expropriação do trabalho, pelo empobrecimento do trabalhador. Isso pressupõe,

segundo Lukács (2018), que o complexo da educação, no complexo de complexos, cumpre a função de transmitir e formar a individualidade na sociabilidade determinada pelo trabalho abstrato em primeira instância.

A tese defendida por István Mészáros (2011b) afirma que a crise estrutural do capital lança o modo de produção capitalista em um novo estágio histórico-social, em que o trabalho, na sua forma abstrata, está submetido à extração de mais-valor, num panorama regressivo dos marcos civilizatórios da própria ordem burguesa. A barbárie daí resultante se desdobra em todos os complexos sociais, e a educação também está inserida. A precarização do trabalho resulta diretamente e indiretamente da banalização das relações humanas, e a educação posta como panaceia de todos esses malefícios é convocada a corrigir as distorções desse processo de barbárie.

Em meio a este cenário caótico, o sucateamento da esfera política, econômica e social vigente acarreta consequências graves aos trabalhadores. A todo custo, o Estado tenta manter e defender os interesses burgueses, e todas as esferas sociais sofrem as implicações dos ajustes. O mundo do trabalho e o complexo educacional são algumas das esferas mais afetadas pela crise, a qual, junto a Mészáros (2011b), consideramos ser de caráter estrutural. Os rebatimentos desta crise podem ser observados em todos os complexos sociais, sendo a educação um destes complexos permeados de contradições que geram a constante exigência de uma análise dialética.

Considerando que o homem precisa produzir a sua própria existência e garantir a produção material que torne possível a sua vida no meio em que habita, a educação e o ensino são determinados pelo modo de produção material. De acordo com a ontologia lukacsiana, o trabalho seria então o ponto de partida para a humanização do homem.

Segundo Lima (2014), o advento do complexo educacional na vida do ser social está atrelado a esta obrigação fundamental que determina a continuidade do homem enquanto ser genérico. A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens. Portanto, a função realizada pela educação atende a uma premissa universal do ser social, pois todas as formas de sociedade demandam um processo de reprodução da sociabilidade que a caracteriza. Esse fundamento ontológico da educação é recorrentemente ignorado, e as reformas institucionais tem sido um grande fator que distancia o complexo educativo de sua função primordial.

A educação institucional, conforme está organizada, vem sendo colocada em pauta a alguns anos. O desgaste do sistema educacional brasileiro gerou uma série de reivindicações

estruturais e ideológicas urgentes. A educação *estrita* é responsabilidade do Estado e da União, e tem recebido especial atenção de organismos e instituições financeiras nacionais e internacionais. Um dos maiores investidores do sistema educacional brasileiro é também uma das maiores instituições capitalistas do mundo.

O sistema educacional tem enfrentado diversas transformações metodológicas, curriculares e ideológicas. Novas metodologias, práticas pedagógicas e abordagens de conteúdo. Todas essas modificações influenciam diretamente a práxis educacional e alteram a prática docente em sala de aula. Assim, tais implementações metodológicas têm de ser objeto de debate e discussão, uma vez que sucede a necessidade de se pensar sobre qual projeto pedagógico está sendo implantado na escola pública e qual a intenção ideológica dessas recentes diretrizes curriculares.

O sistema educacional brasileiro apresenta diversas fragilidades, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto em relação aos problemas pedagógicos, políticos e ideológicos. Esta situação tem se acentuando nos últimos anos, de forma a agravar a precarização da educação em nosso país. Mas, como em todo processo dialético, na educação também se fazem presentes contradições que fomentam reflexões críticas.

A implantação de novas políticas escolares, a modificação dos documentos que regem a educação, a aprovação de programas educacionais e as reformas e decretos no ensino geram implicações que educadores e comunidade escolar têm de enfrentar cotidianamente. Os profissionais da educação precisam, ainda, lidar com o distanciamento das condições favoráveis para um bom desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Diante dos rearranjos que ocorreram na legislação educacional nos últimos anos, torna-se imprescindível um debate mais aprofundado acerca da instauração da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio, que trazem significativas mudanças para o processo educacional. Aqui, nos propomos a ruminar sobre as contradições existentes nestes documentos, bem como sobre os impactos e as implicações impostas ao sistema educativo por meio da aplicação destas leis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um projeto que consta em documentos que normatizam a legislação educacional no Brasil, portanto, não é uma proposta recente. Ela está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 13.005/14), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/96) e até mesmo na Constituição Federal de 1988. A referida Base é um documento que orienta a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, estabelecendo as habilidades esperadas dos alunos em cada ano da educação básica.

Diante de toda esta premência de reformulação do sistema de ensino, a Base Nacional Comum Curricular é aprovada em 2017, em um contexto de profundas polêmicas políticas e ideológicas. Desta feita, reafirmamos nosso posicionamento em relação à importância de se promover uma efetiva discussão e debate sobre a Base, a fim de dar lugar à maturação que é essencial para este documento, que altera significativamente o sistema de ensino e passará a ser o principal norteador dos projetos pedagógicos escolares.

Recentemente, uma nova Lei que altera o formato do Ensino Médio foi implantada, suscitando diversas discussões. Trata-se da Lei n. 13.415/2017, que altera alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394, de 1996). Sendo a LDB uma prerrogativa da União e sendo a educação um direito de todos, a Lei abrange todos os estados brasileiros, tanto no âmbito da rede pública quanto privada.

Esta se apresenta como uma medida provisória que atua sobre a forma do Ensino Médio, determinando uma série de demandas que não têm respaldo estrutural. Há uma contradição, por exemplo, no que diz respeito à PEC 241, de 2016, que congela durante 20 anos o investimento em educação. Sendo assim, há um desacordo entre a ideia de expandir o ensino para a modalidade integral e congelar os investimentos, pois são duas vertentes extremamente opostas, e, com os recursos para investimentos em educação reduzidos, buscam-se saídas alternativas que vão ao encontro das nefastas medidas neoliberais.

Não negamos a reverberação de uma reformulação do sistema de ensino básico e, em especial, do Ensino Médio. O modelo educacional que se manteve nas últimas décadas resultou no estado precarizado e agonizante em que se encontram nossas estruturas educacionais. Existia a necessidade urgente de uma radical transformação do padrão de educação que impera em nosso país. Porém, compreendemos que, dentro do sistema capitalista, as reformas representam os interesses burgueses, portanto, os interesses da classe trabalhadora sempre serão secundarizados. Logo, as alterações recentemente implantadas retiram os direitos conquistados a despeito da ordem capitalista, acarretando num afastamento ainda maior de uma educação que possibilite minimamente uma formação crítica. Os projetos de lei que se configuraram nos últimos anos não representam, a priori, os anseios do proletariado. Muito pelo contrário, cada vez mais se institui o caráter mercadológico da educação e se imprime a ideologia da classe dominante, reforçando a divisão de classes imposta pelo capitalismo.

A atual complexificação dos agravamentos impostos pela modernidade, alicerçada na lógica de expansão e acumulação do capital, trazem consequências diretas à vida de todos os que estão inseridos no meio social. Neste cenário, a juventude brasileira tem de lidar com novos desafios, que perpassam desde sua precarizada formação até sua atuação na sociedade.

O Ensino Médio é uma modalidade da educação escolar voltada principalmente aos jovens, que, inseridos nesta conjuntura, precisam se adequar às demandas e transformações características da sua faixa etária. A caracterização da juventude neste estudo é de fundamental relevância, pois é essencial que possamos compreender qual a situação real dos jovens brasileiros para, assim, realizarmos a discussão sobre o impacto que uma nova legislação educacional ocasionará na vida destes sujeitos.

Para a Organização Pan-Americana da Saúde (OPS/OMS), a juventude representa um momento de preparação dos indivíduos para desempenharem o papel de adultos na sociedade, e abrange o período de 15 aos 24 anos. Já no Brasil, a Política Nacional da Juventude (PNJ), documento lançado pelo Conselho Nacional da Juventude (CNJ) em 2006, considera jovem todo cidadão ou cidadã com idade entre 15 e 29 anos, dividindo esta faixa etária em três grupos: jovens-adolescentes (15 a 17 anos); jovens-jovens (18 a 24 anos); e jovens-adultos (25 a 29 anos). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) está em consonância com a PNJ, portanto, a nossa análise e exposição estatística nesta pesquisa levará em conta a definição feita por estes órgãos brasileiros. Porém, vale ressaltar que estamos considerando a categoria dialeticamente, no intuito de apreender e relacionar os desafios impostos aos jovens da classe trabalhadora brasileira na contemporaneidade.

A inserção precoce e precarizada dos jovens brasileiros no mundo do trabalho repercute no modo como estes dialogam com seu entorno, na relação que estabelecem entre educação e trabalho e nas perspectivas de construção do futuro. Além disso, existe uma grande parcela de jovens que não consegue nem ao menos adentrar o mercado de trabalho, tendo que se submeter a outras formas de subsistência, o que pode resultar em altos índices de violência.

É neste contexto, com este público-alvo, que pretendemos centrar nossa análise acerca da recente mudança na legislação, que afetará de forma significativa a vida destas pessoas. Esta juventude terá que lidar com as consequências da Lei n. 13.415/2017, que estabelece alterações significativas na organização e funcionamento do Ensino Médio no Brasil. Nossa análise pretende discutir de forma mais aprofundada as bases materiais que endossam a precarização educacional, situando o possível agravamento da situação mediante a implantação desta reforma. Para isso, é substancial um estudo sobre a própria constituição do indivíduo como ser social.

Desta feita, para nos apropriarmos das razões da precarização do complexo educacional frente a crise estrutural do capital e de suas consequências para a formação de jovens trabalhadores, não poderemos deixar de denunciar a agudização deste processo dentro do referido complexo, com o surgimento de uma crise sem precedentes na história da

contemporaneidade, decorrente da pandemia do novo coronavírus, que tem dizimado milhares de pessoas no mundo desde 2019.

No desenrolar desta pesquisa, fomos surpreendidos por este fato inédito, a pandemia do coronavírus, que paralisou todas as economias do planeta, mostrando, de modo patente, todas as desigualdades produzidas pelo imperativo de acumulação do capital, em que as principais vítimas desta doença são os pobres. Neste propósito, não poderemos deixar de apresentar, em linhas gerais, a relação da economia com a educação, que vinha sendo construída a fim de intensificar o processo de exploração. Com o isolamento social e as novas formas remotas de ensino, esta se viu ainda mais precarizada. Embora ainda estejamos vivenciando este momento de caos social, é fundamental analisar a Lei n. 13.415/2017, apreendendo a dimensão da reforma do Ensino Médio na (des)educação da classe trabalhadora, não deixando de relacionar as atividades remotas impostas pelas circunstâncias do isolamento social, que podem constituir uma experiência proativa e se afirmarem concretamente como alternativa eficiente e barata à juventude da classe trabalhadora.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar” (Bertold Brecht).

Como já antecipamos na seção anterior, o trabalho é o complexo fundante do ser social, e por isso mesmo ele precede os demais complexos, inclusive o educacional. Para que possamos chegar na especificidade do objeto de estudo que pretendemos desvendar, é necessário fazer um resgate baseado no materialismo histórico dialético, a fim de entendermos o atual momento que vivenciamos e suas implicações no todo da sociedade. Desta forma, explicar os pressupostos marxistas que comprovam que o trabalho é a categoria fundante pode nos ajudar a entender como este se relaciona com a educação e como se encontra no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista. Para isso, nos apoiaremos nas importantes obras de Marx (2008; 2010a; 2017), na ontologia de Lukács (2018), nas produções de Lima e Jimenez (2011), Santos (2017), Lessa (2016), dentre outros.

A sociabilidade burguesa tenta mascarar, por meio do deslocamento ideológico da esfera capital-trabalho para campos como a educação, a miséria humana oriunda das bases de um sistema essencialmente injusto e desigual. Embora ilusória, a ideia de liberdade é disseminada comumente como uma verdade, fazendo com que o ser humano não perceba ou não se conscientize da exploração cotidiana de sua força de trabalho e da sua própria essência humana, ou que, mesmo percebendo, sinta-se incapaz de vislumbrar possibilidades de transformação do cenário atual. No capitalismo, o trabalho se encontra subsumido ao capital, estabelecendo uma relação de dominação. Ratificamos que o complexo do trabalho só pode ser compreendido adequadamente se analisado como um todo, ontologicamente e relacionado com outros complexos que surgiram a partir do complexo fundante.

Consideramos, junto a Marx (2017) e Lukács (2018), que o complexo originário do ser social é o trabalho, e isto o torna categoria fundante dos complexos sociais imersos na totalidade, que se relacionam diretamente com ele, estabelecendo uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Segundo Lukács (2018):

Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma interrelação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, interrelação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2018, p. 9-10).

Conforme poderemos verificar, dentro da sociedade de classes a categoria trabalho, que ontologicamente possibilita o salto ontológico que funda o ser social, encontra-se precarizada diante das exigências do modo de produção capitalista. Porém, ainda assim, ela permanece sendo a atividade vital que conecta o indivíduo à natureza, num constante processo dialético de criar o novo e transformar a si mesmo. Desta maneira, desvendaremos os pressupostos apontados pela ontologia marxista-lukacsiana que apontam as origens da categoria trabalho e sua função no decurso histórico de evolução e reprodução do ser social.

2.1 O trabalho como categoria fundante do ser social

Como afirmou Lukács a partir de Marx, o trabalho é a categoria fundante do ser social. Lima e Jimenez (2011, p. 74) afirmam que “é o trabalho que inaugura um processo de complexificação, alargando os horizontes da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas de satisfazê-las”. Com isso, tudo que está atrelado ao ser tem sua existência ligada a este complexo fundante. Portanto, o trabalho é a base que representa a transição para a constituição de uma nova esfera de ser. Quando mencionamos o salto ontológico da natureza para o ser social, estamos nos referindo à passagem de um complexo para outro.

Porém, vale destacar que o salto ontológico, segundo Maceno (2017), não pode ser tomado como um processo gradativo que segue uma contínua progressividade, e muito menos como uma nova esfera de ser que surge pronta e acabada, pois, nas palavras do próprio Lukács (2018, p. 11), “todo salto significa uma mudança qualitativa e estrutural do ser”, em que a fase inicial contém determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores. Destarte, a essência do salto ontológico seria a ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento, e não o nascimento súbito de uma nova esfera de ser. Santos, E. *et al.* (2018, p. 8) acrescenta:

Esse salto representa a superação da condição de ser meramente biológico e sua afirmação enquanto ser social, um processo de ruptura, conservação e elevação que somente pôde ser percebido após sua efetivação (*post festum*). Trata-se de um movimento que permitiu ao indivíduo distanciar-se das barreiras naturais e das determinações genéticas e, deste modo, romper com o estatuto que rege os seres

biológicos e elevar-se a um nível de maior plasticidade (SANTOS, E. *et al.*, 2018, p. 8).

Corroboramos, junto a Lukács (2018), a existência de três níveis de ser⁴. A esfera inorgânica, que seria a dos minerais, dos elementos químicos, em que não se pressupõe qualquer ser biológico ou social, tornando-se a base da esfera posterior. A esfera orgânica seria a evolução a partir da anterior, e teria surgido de determinadas interações destes elementos químicos que estão presentes na esfera inorgânica. Na esfera orgânica havia reprodução, que teria concebido os primeiros seres unicelulares, estes evoluindo constantemente, viabilizaram a formação de um ser mais complexo. Qualquer possibilidade de desenvolvimento decorre da evolução, da adaptação de uma espécie animal. Para Maceno (2017), este novo ser é caracterizado por categorias novas e heterogêneas, que não se encontravam na esfera de ser existente até o momento. Vale destacar que a formação de uma nova categoria de ser não elimina ou extingue a anterior, pois a esfera inorgânica continua permanecendo no interior da orgânica.

O terceiro nível de ser, de acordo com a Ontologia de Lukács (2018), corresponde ao ser social. O salto ontológico que permite a evolução da esfera orgânica se dá por meio do trabalho, e este seria o principal fator responsável pelo surgimento deste nível de ser: “aqui, existe um salto que não mais tem lugar no interior da esfera do orgânico, mas que, por princípio, significa um qualitativo, ontológico, ir para além dela” (LUKÁCS, 2018, p. 11). A reprodução e produção da sua existência acontece a partir da sua intervenção, da sua consciência na natureza. Sendo assim, o trabalho pertence exclusivamente ao gênero humano, e tem sua essência ontológica em caráter de transição, o ser social forma-se mediante o trabalho. Segundo Lukács (2018, p. 17), “o mais elevado patamar de ser por nós conhecido é o ser social”. Ademais, ressaltamos que o trabalho funda o ser social, mas não o esgota, isto é, há outras mediações.

Maceno (2017, p. 26) acentua que o salto ontológico originário da esfera orgânica e social resultaram na conformação de novos seres “que se caracterizam por determinações que são absolutamente heterogêneas em relação às categorias de seres que lhe servem de base”. Porém, o autor explica que as características específicas do novo tipo de ser ocasionadas pelo salto são determinações de um processo histórico. A escolha de Lukács por iniciar a exposição da Ontologia do ser social pelo trabalho, se deve ao fato de que o autor “segue a rigorosa

4 Voltaremos a abordar esta questão no capítulo da educação, quando será preciso explicar o processo de reprodução do ser social e de constituição do complexo educativo. A escolha por abordar este assunto em dois momentos distintos da pesquisa se justifica pela necessidade de contextualização histórica dos fenômenos que estabelecem os dois complexos, trabalho e educação, respectivamente.

interação ontológica realmente existente entre as diversas categorias e complexos que compõem o ser social, isso porque a compreensão ontológica das categorias específicas de um dado ser deve partir daquela que lhe é fundamento” (MACENO, 2017, p. 28). E, ainda acrescenta:

Entre todas as categorias específicas do ser social é o trabalho aquela que efetivamente impulsiona o desenvolvimento do ser social a partir das formas precedentes do ser. Não apenas o trabalho impulsiona o desenvolvimento do ser social, pois outros complexos sociais também impulsionam. Isto é facilmente verificável se observamos alguns complexos sociais, como a arte e a fala, por exemplo. Contudo, o estímulo fornecido por esses últimos complexos que citamos origina-se do trabalho e não das formas de ser precedentes. Eles não realizam nenhuma mediação direta com as formas de ser precedentes, logo a função que desempenham é puramente social. Neste sentido, a impulsão ao desenvolvimento do ser social que inegavelmente realizam parte do trabalho e não das formas de ser precedentes. Portanto, é apenas o trabalho que, a partir das formas de ser precedentes, tem a capacidade de impulsionar o desenvolvimento do ser social (MACENO, 2017, p. 28).

O complexo do trabalho existe atrelado ao pensamento e à consciência. Não há como o humano modificar a natureza para produzir algo que atenda à sua necessidade sem o pensamento abstrato, sem a capacidade de elaborar o conceito e formular algo que não está presente ou que ainda não existe. Para haver consciência, deve haver pensamento e linguagem, estes, por sua vez, preveem a conformação de uma sociabilidade. Dito isto, como explicar o complexo trabalho como uma categoria fundante, se o seu surgimento pressupõe a ligação com esses outros complexos?

Lukács (2018) nos ajuda a responder esta indagação. De acordo com o autor, o trabalho é considerado categoria fundante, mas não no sentido cronológico de vir antes, e sim no de fundar o ser social. Santos, E. *et al.* (2018, p. 261) assevera que “não se pode compreender esse processo tendo por base uma linearidade temporal”. Este já surge como um complexo constituído pelos demais, sendo imprescindível, minimamente, a existência do trabalho, da linguagem e das relações sociais. Assim, a gênese do ser social é a origem de um complexo, e não de uma categoria isolada que fundará as outras, mas manifesta-se com outros complexos atrelados a si. Este caminho constitui a distinção ontológica entre o gênero humano e os animais, pois este primeiro, após o salto ontológico, será capaz de formar novas relações na vida social.

Lukács (2018) nos explica ainda que o trabalho é a categoria fundante porque mesmo que a gênese do ser humano coincida no tempo e no espaço com a gênese biológica do *homo sapiens*, apenas o trabalho medeia a relação posta entre o ser vivo e a natureza, munindo-lhe da capacidade de produzir permanente e incessantemente o novo. Ou seja, é fundante não porque é cronologicamente anterior, mas sim porque faz parte do complexo do ser social mais

simples que tenha surgido. Todos os outros complexos sociais estabelecem relações entre o gênero humano, mas somente o trabalho relaciona indissociavelmente ser natureza, determinando uma mediação entre as esferas que constituem o ser social. Lessa (2016) acrescenta:

Além de transformar o mundo objetivo, o trabalho tem, também, uma outra consequência necessária e fundamental: ao seu término o indivíduo já não é mais o mesmo, ele se transforma ao operar a objetivação. Isto significa que, ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam – pois, imediatamente, adquirem novos conhecimentos e habilidades. Esta nova situação (objetiva e subjetiva, bem entendido) faz com que surjam novas necessidades e novas possibilidades para atendê-las (o indivíduo possui conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente e, além disso, possui, por exemplo, um machado para auxiliá-lo na construção da próxima ferramenta). Estas novas necessidades e novas possibilidades impulsionam o indivíduo em direção a novas prévias ideias e, em seguida, a novas objetivações. Estas, por sua vez, darão origem a novas situações que farão surgir novas necessidades e possibilidades de objetivação, e assim por diante (LESSA, 2016, p. 37).

O que concretiza a existência do homem e o difere dos demais animais é a sua capacidade de interação e transformação da natureza. O homem idealiza previamente, na sua consciência, a ação, e apenas depois, a executa. Isto é o que caracteriza a evolução humana, a saber, a capacidade de criar ideias antes de construí-las objetivamente.

A prévia idealização é um dos fatores essenciais para o entendimento do que Lukács (2018) denomina de teleologia. Sendo que esta não se resume somente à sua adequabilidade a um propósito, mas também pressupõe um artífice consciente. Seria, então, uma categoria ontológica objetiva: a projeção de um objetivo real, material. O trabalho, ontologicamente falando, não pode prescindir da teleologia, categoria ontológica central do trabalho. Nas palavras de Santos, E. *et al.* (2018, p. 261): “A teleologia pode ser compreendida como o momento de projetar as finalidades, anterior à concretização daquilo que se pretende objetivar”. Deste modo, só há teleologia se houver objetivação, pois a teleologia e a objetivação são momentos diferentes, mas estão interligados, de modo que a teleologia só existe se for objetivada, sendo assim, o ato de idealizar algo antes inexistente no mundo material é a condição para se efetivar uma objetivação de forma consciente. Ou seja, a objetivação também é a condição para a existência da teleologia, visto que ambas, mesmo sendo processos diferentes, são inseparáveis.

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) deixam claro que é o trabalho que forja o homem enquanto “espécie humana”. É um aspecto constitutivo dos indivíduos. Não é algo de que o homem possa livrar-se, ou mesmo aparta-se, justamente porque qualquer separação com o trabalho seria a separação com sua própria humanidade.

O trabalho é o complexo fundante do ser social porque produz a base material da sociedade por meio da transformação da natureza. Tonet e Lessa explicam:

Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante [...]. É esse processo de acumulação de novas situações e de novos conhecimentos – o que significa novas possibilidades de evolução – que faz com que o desenvolvimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza (LESSA; TONET, 2011, p. 26).

O referido complexo é o componente primordial no processo de produção de todos os elementos que constituem a vida em sociedade, foi ele que possibilitou, conforme explicitado anteriormente, o surgimento do ser social. Lukács (2018) diz que o trabalho é, antes de mais nada, em termos genéricos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve o domínio sobre si mesmo. É por meio dele que o homem obtém as respostas às suas necessidades.

Assim sendo, o homem transforma a natureza por meio do trabalho, e nesse processo de transformação, também se transforma, adquirindo novos conhecimentos e habilidades. O ato de modificar a natureza (trabalho) transforma o homem de tal maneira que ele não pode mais ser o mesmo, sendo esta uma experiência inerradicável de todo o pensamento. Mesmo com a precarização disposta pelas convenções capitalistas, o trabalho continua sendo uma atividade vital. Lessa (2016, p. 37) afirma quais seriam as conexões ontológicas inerentes a este complexo:

[...] 1) a ação sobre a natureza e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática; 2) esta capacidade de idealizar (isto é, construir na ideia) antes de objetivar (isto é, construir objetivamente) possibilita a escolha entre as alternativas de cada situação e; 3) escolha feita, inicia-se a objetivação, que é sempre uma transformação da realidade; por isso toda objetivação produz uma nova situação, pois a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi transformada) (LESSA, 2016, p. 37).

Historicamente, o capitalismo passou a desumanizar o trabalho, tratando-o simplesmente como mercadoria. Mészáros (2011b) explica que o capital se transforma em um sistema de controle do metabolismo social, relegando as necessidades humanas a coisas e objetos de consumo. A corrosão do trabalho é um componente vital da crise estrutural, sendo que este é camuflado por “novos” termos (empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, etc.), utilizados para mascarar a falta de estabilidade no mundo produtivo. Os sentimentos humanos são cada vez mais suprimidos em prol da eficiência e do sucesso pregado

por um mundo regido pelo capital. A atual forma de sociabilidade permite que o homem viva do trabalho alheio. Noutros termos, a exploração do homem pelo homem tornou-se a base de sustentação da produção de riqueza material.

Deste modo, o trabalho tornou-se um paradoxo: possui o poder de engendrar o mundo e o ser humano ao tempo em que estratifica e exclui; capaz de por em interação indivíduos numa mesma atividade, enquanto separa a sociedade em abismos; produz valores-de-uso para satisfazer necessidades humanas, ao passo em que serve à acumulação e má distribuição de riqueza através da produção do excedente; enquanto ação criadora que produz beleza, fabrica também a miséria do mundo; ao mesmo tempo em que afasta o indivíduo das barreiras naturais pode, sem constrangimento algum, subjugar-lo (SANTOS, E. *et al.*, 2018, p. 265-266).

Diante disto, o trabalho assumiu um caráter negativo. O decurso de expansão do sistema capitalista fez com que a atividade vital que conectava o homem à sua essência de ser social se tornasse uma mera atividade de subsistência. Portanto, a transformação do trabalho é diferente do seu autodesenvolvimento.

Esta modificação está mais ligada ao processo real que impeliu os indivíduos a produzirem seus meios de subsistência e, a partir daí, adquirirem consciência das relações que mantinham com os demais membros da sociedade. A divisão do trabalho, posta pelo capitalismo, é essencialmente negativa, pois é o resultado das ações humanas, do modo como os seres humanos produzem seus meios de existência. Esta divisão cria suas próprias condições de reprodução, levando à conformação da sociedade de classes. Marx e Engels (2007) fazem uma severa crítica a esta fragmentação, pois que resulta no que podemos compreender como uma fixação da atividade social. Para Ponce (2010), foi este acontecimento que separou os trabalhadores entre executores e administradores, sendo isto o ponto de partida para o estabelecimento da sociedade de classes.

Assim, torna-se essencial destruir a divisão do trabalho, e isso só poderia ocorrer mediante a eliminação total do produto moderno dessa divisão, portanto, da extinção do próprio trabalho assalariado, alienado. À medida que se efetiva o processo de divisão do trabalho, aumenta proporcionalmente a acumulação de capital. O trabalho conforme imposto pelo sistema econômico vigente só subsiste por intermédio do pressuposto por tal fragmentação. E, a produção capitalista não é mais somente a produção de mercadorias em grande escala, o trabalhador tem de fornecer lucro a todo custo para o capital, tem de gerar mais-valia. Neste sentido, o proletário não só tem de produzir mercadorias, mas assume a função de sustentar e expandir o capital.

Dentro da atual forma de sociabilidade, enquanto tem-se uma parcela muito pequena de indivíduos que dominam os meios de produção, há, em contrapartida uma grande

parte que apenas possui sua força de trabalho para trocar pela subsistência material. Por força de trabalho, Marx entende que é o conjunto das capacidades físicas e mentais que compõem a personalidade viva de um homem, que o possibilita pôr em movimento o processo de produção material (MARX, 2017).

Para que o capitalista encontre a força de trabalho como mercadoria, ou seja, possa comprar o trabalhador, deve obedecer a determinadas condições. A força de trabalho aparece como mercadoria quando colocada à venda pelo próprio trabalhador. Deste modo, o burguês e o operário se encontram, o primeiro é o dono dos meios de produção, e o segundo apenas vende sua força de trabalho, submetendo-se às normas do empregador. O trabalhador, no entanto, conforme nos legou Marx (2017), dispõe sua mercadoria somente por um determinado período, não podendo vendê-la inteiramente, pois, se assim fosse, transformar-se-ia num escravo, na própria mercadoria.

Como pessoa, ele tem constantemente de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade, e, assim, como sua própria mercadoria, e isso ele só pode fazer na medida em que a coloca à disposição do comprador apenas transitoriamente, oferecendo-a ao consumo por um tempo determinado, portanto sem renunciar, no momento em que vende sua força de trabalho, a seus direitos de propriedade sobre ela (MARX, 2017, p. 242-243).

Esta relação anteriormente mencionada não se dá de forma natural, mas resulta do desenvolvimento histórico de um modo de produção, do rompimento dos modos de produção precedentes. Desta forma, o burguês, comprador da força de trabalho, paga ao operário apenas o mínimo para a sua sobrevivência. Logo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do possuidor.

O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção - e, consequentemente, também para a reprodução - desse artigo específico. Como valor, a força de trabalho representa apenas uma quantidade determinada do trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho existe apenas como disposição do indivíduo vivo. A sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência. Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário a produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários a manutenção do possuidor (MARX, 2017, p. 245).

Vejamos: o trabalho, que seria a única forma de conectar o sujeito com sua força produtiva e com sua própria existência, perdeu toda a aparência de atividade intrínseca e só conserva sua vida atrofiando-a. A força de trabalho do trabalhador é a sua propriedade, sua

mercadoria. Este aliena uma parte de si, mas não renuncia à sua propriedade. O sistema capitalista precisa desta parte alienada para se constituir enquanto capital. Assim, o trabalho assalariado é o trabalho moderno, constituído por uma falsa aparência de liberdade. O operário nem considera o trabalho como parte da sua vida, e sim como sacrifício. Os indivíduos só se sentem livres nas suas funções animais.

Em sua forma abstrata, o complexo fundante está submetido à extração de mais-valor, num panorama regressivo dos marcos civilizatórios da própria ordem burguesa. A barbárie daí resultante se desdobra em todos os complexos sociais, e a educação também está inserida. A precarização do trabalho resulta, direta e indiretamente, na banalização das relações humanas. A educação, posta como panaceia de todos esses malefícios, é convocada a corrigir as distorções desse processo desumanizante. O sistema capitalista tenta, a todo custo, encontrar estratégias para se manter inalterável, porém, não consegue mais encobrir seu esgotamento, que, como mostraremos a seguir, está ligado à sua própria base estrutural.

O trabalho é o que forma a realidade social, e pertence exclusivamente ao gênero humano, tornando-se o modelo de toda a práxis social. A divisão do modo de produção material resulta na fragmentação do conhecimento e das relações humanas, e a superação disso não é um problema epistemológico, mas ontológico. Para subverter a fragmentação das relações humanas e do conhecimento, é necessária a própria superação do processo de produção capitalista, ou, melhor dizendo, do sistema. Como afirma Mészáros (2008, p. 25) “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Não é somente o complexo do trabalho que está sofrendo com os graves ajustes impostos pela constante reprodução do capitalismo. A sociedade vem apresentando há bastante tempo os resquícios de um sistema controlador e ameaçador. Mészáros (2011b, p. 29) indica que vivenciamos uma crise que está arraigada nas próprias bases estruturais do sistema econômico vigente: “o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição no curso da natureza” (2011b, p. 29).

A consolidação do sistema capitalista como norma estabeleceu um novo panorama de desenvolvimento das forças produtivas, ocasionando intensas modificações em todos os complexos sociais. Desde sua origem, o capitalismo é marcado por uma intensa exploração, sendo esta uma característica indissociável e inseparável da sua própria essência. As

consequências dos avanços gerados pelo capital podem ser verificadas nas mais diversas esferas sociais. Todos os complexos são fortemente atingidos por uma permanente tentativa de reestruturação e sustentação dos alicerces deste sistema. Isso provoca o que o filósofo húngaro István Mészáros denominou de crise estrutural do capital, que nos permite vislumbrar as bases materiais que precarizam os complexos, analisando como a incontornabilidade do capital traz consequências gravíssimas para a humanidade.

Atualmente, à nível global, passamos por uma crise com marcos econômicos e civilizatórios nunca vivenciados pela humanidade. A sustentação do modo de produção capitalista tem se colocado como prioridade das grandes oligarquias estatais e governamentais, que não conseguem mais esconder a intensa destruição causada pela incessante reestruturação do modo de produção. Nestes termos, vale salientar que estamos presenciando, desde 2019, a pandemia do coronavírus (Covid-19)⁵. Este colapso na saúde mundial tem evidenciado de forma explícita o que Marx nos legou há décadas, quando afirmou que é a classe trabalhadora quem tudo produz.

O sistema capitalista não poupa esforços para garantir a superação de uma crise sem precedentes, e a vida humana diante deste propósito parece insignificante, embora, contraditoriamente, sejam estes indivíduos da classe trabalhadora que garantem a produção de riquezas para o sistema. O complexo do trabalho diante deste contexto da sociedade do capital sofre ajustes sistemáticos cada vez mais intensos. Desta forma, ressaltamos que é imprescindível a compreensão das bases históricas e estruturais que fundamentam o que denominamos de crise estrutural, que provoca os rebatimentos evidenciados em todos os complexos sociais.

2.2 Elementos constituintes da Crise Estrutural do Capital

Para que possamos avançar em nossa discussão, é necessário explicar resumidamente a distinção entre capital e capitalismo. O capitalismo não considera valor de uso e valor de troca de forma separada, mas, ao contrário, subordina radicalmente o valor de

5 “Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem com o tipo mais comum do vírus. Os coronavírus mais comuns que infectam humanos são o alpha coronavírus 229E e NL63 e beta coronavírus OC43, HKU1”. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 25 abr. 2020.

uso ao valor de troca. Ou seja, o valor de uma mercadoria pode variar de um extremo a outro, sendo que quando a mercadoria perde seu valor de uso, perde também seu tempo de vida. O capital não depende do poder do capitalismo, e isso é importante no sentido de que aquele precede este há milhares de anos. O capital pode sobreviver ao capitalismo, é de se esperar que não por muito tempo, mas quando o capitalismo é derrubado em área limitada o poder do capital continua, mesmo que de forma confusa. Para Mészáros (2011a), o capital antecede o capitalismo, sendo fenômenos distintos. Este é apenas uma das formas possíveis de realização daquele, caracterizado pela generalização da subsunção do real do trabalho.

A falta de estabilidade no modo de produção capitalista acarreta crises constantes. No presente momento, estamos vivenciando uma das maiores da história, que se disseminou nos mais diversos setores da sociedade: na política, economia, religião, educação, entre outros. Marcada por uma eclosão de precipitações cada vez mais frequentes e contínuas é, assim, uma crise na própria realização do valor. Nesta conjuntura, o capitalismo e o capital não conseguem mais ocultar tal colapso, embora utilizem as mais diversas artimanhas. Para Mészáros (2011b), a atual crise que enfrentamos é estrutural e sistêmica, própria do capitalismo, sistema que se encontra com seus próprios problemas, uma vez que o capital não consegue mais se expandir. Pode-se afirmar que, atualmente, o capitalismo não pode separar avanço de destruição, muito menos progresso de desperdício.

Lessa (2013)⁶ sustenta, baseado em Mészáros e Lukács, que a crise que vivenciamos é o desdobramento final, isto significa que todas as determinações essenciais do modo de produção capitalista atingiram sua maturidade histórica e, portanto, expõem de forma muito explosiva, evidente e destrutiva, do ponto de vista da humanidade, o que seria a essência do modo de produção capitalista.

Para compreendermos este processo, realizaremos um resgate histórico que nos permita evidenciar qual a diferença entre a crise que consideramos estrutural e as outras crises que são típicas e comuns no modo de produção vigente. Lessa (2013) explica que há cerca de quatorze mil anos a humanidade descobriu a agricultura, tem-se então uma profunda transformação do trabalho, no modo como o homem se relaciona e modifica a natureza. Com o aparecimento da agricultura, pela primeira vez o indivíduo produz mais do que o necessário para a sua subsistência, para sua sobrevivência imediata, o que Marx denominou posteriormente

6 Palestra ministrada no Curso sobre a Crise do Capitalismo, no dia 18 de Janeiro de 2013. O evento foi organizado pelo Departamento de Jornalismo da PUC-SP, a Escola Nacional Florestan Fernandes e o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (Cepis). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKxO1Px4F5s>. Acesso em: 7 abr. 2020.

de trabalho excedente. Nesse longo período histórico que perpassa o advento da agricultura até chegarmos na revolução industrial inglesa, que começa em 1776 e termina em 1830, o trabalho excedente ainda não é o suficiente para atender às necessidades de todos os indivíduos do planeta, ou seja, não sobrava recurso para investir no desenvolvimento das forças produtivas.

A sociedade de classes passa a existir no processo histórico como a forma mais eficiente que a humanidade encontrou para desenvolver as forças produtivas. Deste modo, uma pequena minoria que domina os meios de produção explora uma maioria que só tem a força de trabalho. Assim, essa minoria exploradora arrecada os recursos e riquezas de forma a gerar um excedente, possibilitando o desenvolvimento de negócios, o que ocasionou o aparecimento de uma classe dominante. Quando essa concentração de riquezas se impõe e a produção de excedentes pode ser investida em outras coisas além da subsistência, tem-se então o desenvolvimento das forças produtivas. Este avanço humano-genérico que a ascensão das sociedades de classes possibilitou só foi possível porque a maior parte da humanidade e dos trabalhadores foram excluídos deste progresso, ou, melhor dizendo, os trabalhadores foram explorados para que a expansão dos meios de produção se efetivasse (LESSA, 2013).

Diante disso, a sociedade de classes foi se solidificando, e por mais que se conformassem outros tipos de sociedade mais igualitária, esta primeira tinha mais recursos e mais desenvolvimento das forças produtivas, destruindo e transformando os agrupamentos mais igualitários em fonte de lucros para si, movimento que se intensifica quando surge o mercado mundial, as grandes navegações e a consequente solidificação do sistema capitalista. Por meio deste processo, a sociedade de classes se impõe em definitivo (LESSA, 2013).

A revolução industrial abre uma diferente perspectiva dentro da sociedade de classes. Há um crescente aumento da exploração do proletariado, que produz riqueza material para esse tipo de sociabilidade. Com isso, a produção material que antes era suficiente para manter a classe dominante e proporcionar condições de desenvolver a sociedade classista, agora é usufruída para manter o conforto de uma classe, gerar crescentes patamares de riquezas e acumulação cujo destino é o investimento intensivo no desenvolvimento de novos meios de produção. Tais recursos seriam suficientes, ainda, para melhorar a condição de existência da classe trabalhadora, porém, isso não se realiza em toda a sua potencialidade (LESSA, 2013).

Essas recentes relações que se estabeleceram ocasionaram uma produção abundante, e, pela primeira vez na história, a oferta passa a ser de tal forma maior que a procura, que o mercado fica saturado. Isso resulta na problemática da queda de preços abaixo do preço de custo, portanto, a mediação do mercado ocasiona crises que travam a produção, fenômeno que posteriormente foi denominado por Marx como crises cíclicas, próprias do capitalismo.

Assim, podemos compreender uma das maiores dualidades da origem do capitalismo como sistema econômico vigente, pois produzir para a acumulação acentuada de lucro deixa de ser uma mediação adequada para o desenvolvimento das forças produtivas. Segundo Marx (2017), esse período histórico engendra uma contradição antagônica, impossível de ser mediada, entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalista. Logo, as crises são uma característica fundamental e indissociável do sistema capitalista.

Segundo Maia Filho *et al.* (2016), as crises do sistema capitalista faziam parte da sua própria lógica de expansão, visto que o modelo econômico vigente sempre apresentou a capacidade de se reestruturar.

As crises parciais que ocorriam estavam associadas aos ciclos econômicos e elas são as faces mais visíveis do sistema capitalista de produção: elas envolvem surtos de crescimento e prosperidade aparentemente ilimitados acompanhados de declínio da atividade econômica e de ‘queima’ de capital (MAIA FILHO *et al.*, 2016, p. 30).

De acordo com a exposição de Lessa (2013), a primeira grande crise do século XX foi administrada pela Primeira Guerra Mundial, e a segunda pelo Nazifascismo na Europa, seguido da Segunda Guerra Mundial. As guerras possuem um extenso potencial de destruição, o que leva ao consumo da abundância excedente. Assim, o andamento da crise no modo de produção capitalista se altera, mas a essência continua exatamente a mesma. A abundância, que deveria significar riqueza plena da humanidade, para o capitalismo representa crise, decorrente da superprodução, desta forma, aquela, necessariamente, gera esta. Dentro da atual sociabilidade, essa abundância de produção material torna-se tão intensa que não dá mais para ser consumida. De acordo com Mendes Segundo (2005, p. 26), “o capitalismo ora presenciado é ditado por um complexo militar industrial, financiado diretamente pelo Estado americano para a produção científica e tecnológica, que inviabiliza a concorrência da economia civil [...]”. Deste modo, temos o que Mészáros denomina de tendência e contratendência do capitalismo.

Mendes Segundo (2005) explica que a tendência se manifesta pela centralização da economia, da monopolização financeira, econômica e tecnológica, e pode ser percebida na internacionalização dos mercados e no suposto equilíbrio econômico. Já a contratendência corresponde ao discurso da livre concorrência, à expansão econômica e ao conhecimento globalizado, evidenciando uma fragmentação do processo de produção, dos particularismos nacionais e regionais e a perda da estabilidade do mercado. Segundo a referida pesquisadora, a tendência e a contratendência se manifestam como “uma contradição viva e de natureza inerente

do capital, onde a tendência seria a essência e a contratendência a aparência do capital” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 27).

Mészáros (2011b) denomina esse novo patamar do sistema capitalista de crise estrutural, um *continuum* de crises. Diferentemente das diversas crises cíclicas do passado, o capitalismo enfrenta atualmente uma de caráter estrutural, com proporções globais e níveis de intensidade nunca vistos na história, com consequências fortíssimas para a humanidade. Antunes (2011) afirma, na introdução do livro *Crise Estrutural do Capital* (2011b), que Mészáros indicava que o capitalismo adentraria em uma fase inédita, de crise profunda, marcada por um *continuum* depressivo, a qual se mostrava longa e duradoura, sistêmica e estrutural, representando uma manifestação do sistema encontrando os seus próprios limites.

Antunes (2011, p. 11) segue explicando que o capitalismo é expansionista, na busca crescente e desmedida de mais-valor, e é destrutivo, porque seu processo é pautado pela superfluidade e descartabilidade, tornando-se, assim, um sistema incontrolável. Depois de várias crises cíclicas, esta que se instaurou é endêmica, cumulativa, crônica e permanente. Como explana Mészáros (2011a), o que caracteriza a crise atual são as variadas e intensas precipitações, que tendem a uma continuidade depressiva, marcada por uma recessão seguida da outra, e que reativa de forma violenta as contradições internas do capital. O filósofo marxista elucida que a atual crise vivenciada no século XXI pode ser considerada rastejante, pois difere das erupções e dos colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, e faz a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas comprometeram a manutenção da vida como prenuncia a atual crise, isto porque a complexa maquinaria sempre esteve empenhada em administrar esses momentos e em deslocar suas crescentes contradições.

Para o autor húngaro, a novidade histórica deste colapso se manifesta em quatro aspectos principais. O primeiro aspecto está relacionado à sua universalidade, ou seja, afeta todas as esferas da sociedade, atingido o conjunto das instituições da ordem burguesa, o comércio, a economia, a produção, os governos, etc. Assim, ela não está restrita a uma esfera particular. Uma crise cíclica comprometeria uma esfera e, após um determinado período de recessão, recuperaria o setor prejudicado.

O segundo aspecto se refere ao seu alcance global, isso quer dizer que é uma instabilidade que não afeta somente a uma região, país ou conjunto particular de países, isto é, até as economias mais solidificadas sofrem as consequências dos ajustes impostos pelo sistema para se manter vigente. É importante salientar que a classe trabalhadora é a mais impactada neste contexto.

O terceiro aspecto está ligado à questão da continuidade. A crise estrutural não é temporária, limitada, muito pelo contrário, é extensa e incessante. E o quarto aspecto é o modo como se desdobra esse movimento, que é lento e progressivo, ou seja, ela não se extingue e seu agravamento ocorre progressivamente.

Antunes (2011) exemplifica as principais características da crise: (1) queda da taxa de lucros, que é ocasionada, entre outros fatores, pelo acréscimo do preço da força de trabalho; (2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção que, na verdade, era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital e que foi causada pela incapacidade de resposta desse modelo à retração do consumo que se acentuou; (3) hipertrofia da esfera financeira, que, ao começar a ganhar autonomia relativa perante os meios de produção industriais, também expressa a própria crise, que se daria graças às fusões entre as empresas oligopolistas; (4) maior concentração de capitais; (5) crise do estado de bem-estar social e dos seus mecanismos de funcionamento; e, (6) incremento acentuado de privatizações, sendo esta uma tendência do caminho generalizado das desregulamentações e flexibilização do processo produtivo dos mercados e da força de trabalho.

Nesta direção, compreendendo que o sistema capitalista adentra numa nova fase de recessão que está ligada à sua própria essência destrutiva, buscam-se alternativas para que, mesmo diante deste momento histórico, o sistema se mantenha imperativo. É neste sentido que surge a globalização, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno.

Diante de tantos problemas endossados pela crise do capital, a globalização e o neoliberalismo são propagados como solução para os problemas da sociedade, em especial nos chamados países periféricos. A globalização se apresenta como alternativa à mundialização do capital, intencionando dirimir os problemas sociais da contemporaneidade, principalmente nos países pobres. Já o neoliberalismo intenciona minimizar a influência do Estado na economia, mas não consegue amenizar os índices de miséria que assolam o mundo (SANTOS, 2017).

Marx e Engels (2007) já haviam vislumbrado que a complexificação da sociedade se daria de tal forma que até mencionaram as características do que hoje chamamos de globalização. Os referidos filósofos afirmaram que surgiriam demandas inéditas que resultariam na produção de novos produtos para satisfazê-las, de modo que até as regiões mais longínquas e de climas mais diversos participassem da tendência, desenvolvendo, assim, um intercâmbio universal entre as nações.

Para Mendes Segundo (2005), a globalização tem como aspecto ideológico o processo sustentável de integração capitalista por meio de acordos internacionais, o que faz isso parecer um contínuo perene que seria capaz de conduzir o mundo capitalista à sua apoteose.

Baseada em Mészáros (2011a), a autora acentua que a globalização é imbuída de contradições internas que nos fazem vislumbrar uma perspectiva sóbria de barbárie. Mészáros (2011a) afirma que é impossível existir universalidade em um mundo social sem igualdade substantiva. Assim, o sistema do capital é incompatível com as suas próprias projeções, tornando impossível a concretização das próprias intenções de um mundo globalizado. Para o autor, o que é colocado como tendência universalizante do capital se transforma na realidade da alienação desumanizante e na reificação.

Santos (2017) conclui que a globalização⁷ do capital não tem como resolver os problemas atuais, visto que é da natureza do sistema as irreconciliáveis e antagônicas contradições manifestas, sobretudo, no seu estágio de crise estrutural global. Mészáros (2008, p. 761) atesta que a “própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação causa/efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos ilusoriamente desejáveis, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas causas”. Sobre esta temática, o filósofo István Mészáros assevera:

[...] Na realidade, a globalização do capital não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação *causa/efeito*, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos *ilusoriamente desejáveis*, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas causas (MÉSZÁROS, 2011b, p. 29, grifos do autor).

Os prejuízos que tomam o capital devem ser divididos para todos, porém, os benefícios são restritos a uma determinada classe que, obviamente, não é a do proletariado. Com isso, entendemos que a chamada globalização está posta de fato, mas traz benefícios somente para aqueles que podem usufruir de suas vantagens. Para Mészáros (2011b), atualmente, a globalização é retratada pelos interesses próprios dos poderes arraigados como uma extensão não problemática da viabilidade do sistema do capital rumo ao futuro atemporal. No entanto, ela é colocada como uma característica nova, eternizando ilusoriamente os “benefícios” do sistema.

Um aspecto fundamental da relação que a globalização mantém com o atual quadro de crise diz respeito a uma maior circulação de dinheiro. Existe uma movimentação de grande soma de capital que, através das facilidades encontradas pelo sistema financeiro, produz um

⁷ Santos (2017) ressalta que o termo mundialização, utilizado pelo pesquisador francês Francois Chesnais (1996), seria mais adequado para definir o estágio atual do capitalismo, pois diminuiria em alguma medida o efeito ideológico produzido pelo termo Globalização.

elevado montante de dinheiro por intermédio das bolsas de valores espalhadas pelo mundo. “Isso permite a entrada, bem como a saída mais rápida de enormes quantidades de capitais, geralmente fictícios, em diversos países” (SANTOS, 2017, p. 24).

Diante destes pressupostos, compreendemos a globalização como uma falácia ideológica criada pelo capitalismo, que vivencia um momento profundo de crise, para transmitir a ideia de que todas as pessoas do mundo podem ter acesso ao que é produzido pela humanidade, desde produtos comerciais até cultura e arte. Porém, como já alertado anteriormente, isso não se efetiva na prática, muito pelo contrário, há uma grande parcela dos indivíduos que não usufruem dos benefícios do capital. E este não é o único problema, podemos verificar, de forma muito acentuada, problemas causados pelo intenso bombardeio de informações, produção descartável para consumo, manipulação de dados, etc., consequências decorrentes de uma lógica destrutiva que é a base do modo de produção capitalista.

O neoliberalismo, por sua vez, de acordo com Santos (2017), está logrando uma vitória espantosa no plano ideológico à medida que vem conquistando governos, sendo que a crise econômica não enfraquece o neoliberalismo como expressão dos interesses burgueses hegemônicos. Mesmo assim, de acordo com o autor, esse fenômeno não deixa livre a competição do mercado capitalista, ao contrário, forma um Estado maior do que nunca para proteger, com todos os seus recursos, os empresários e suas propostas voltadas para o fortalecimento do sistema.

Gomes (2006) afirma que as regras impostas por uma política neoliberal incluem o estabelecimento de políticas públicas, a diminuição da atuação estatal na área social, o reformismo em vários âmbitos e publicação de leis, além de uma manipulação ideológica em torno de categorias como cidadania, desenvolvimento e globalização. Para o autor, essas regras visam proporcionar ao capital atingir o nível de expansão que ele necessita para a sua reprodução.

Intentando possibilitar ao mercado competidor que ele possa agir desmedidamente, o Estado aciona os seus mecanismos para funcionar como o grande gestor da crise, passando então a “fiscalizar, monitorar e proteger o grande capital” (SANTOS, 2017, p. 28). O neoliberalismo surge, então, como uma nova ordem econômica, uma resposta da classe dominante amparada pela ideologia burguesa conservadora. Paniago (2012, p. 2) diz que o neoliberalismo:

[...] apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital. Essas mesmas medidas realizam objetivos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um

lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, como a contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e de trabalho (PANIAGO, 2012, p. 2).

O objetivo principal do capital monopolista não seria a diminuição do Estado e de suas intervenções, mas sim das suas funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à ampliação e satisfação dos direitos sociais voltados para a classe trabalhadora. Ou seja, o que se busca, na verdade, é um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital (NETTO; BRAZ, 2008).

A característica estrutural da crise que vivenciamos evidencia uma gama de problemas que deverão ser resolvidos pelas instituições que gerenciam o capital. Isto é, o neoliberalismo surge como uma premissa da crise capitalista. A alternativa possível para a superação do neoliberalismo seria o rompimento das forças de trabalho com o horizonte ideológico burguês, e isso implicaria numa alternativa à própria lógica do capital. Vale ressaltar, junto aos estudos de Santos (2017), que a globalização e o neoliberalismo não são os principais responsáveis pelos problemas atuais, mas sim as características de uma crise sem precedentes na história do capitalismo.

Portanto, a função do neoliberalismo seria

propor uma nova leitura político-econômica da realidade”, em que o capital tentaria se adaptar ao novo panorama, buscando responder as falências “das políticas totalizantes do Estado de Bem-Estar Social, operacionalizadas pelo keynesianismo, que abriria agora uma total liberdade para que o público fosse invadido pela iniciativa privada (SANTOS, 2017, p. 30).

Como já antecipamos, o capitalismo busca diversas formas para mascarar o colapso econômico, e, além de usar a globalização e o neoliberalismo como estratégia, ele sustenta, também, a teoria cunhada pelo pensamento pós-moderno, que se encaixa “com rara precisão às necessidades do capital em crise” (SANTOS, 2017, p. 13). A teoria pós-moderna busca incessantemente fragmentar o conhecimento histórico real, distorcendo as narrativas dos grandes acontecimentos históricos que formam a base material do acervo científico e cultural da humanidade.

A concepção pós-moderna seria então o terceiro vértice da “trindade capitalista hodierna”, completando, ao lado do neoliberalismo e da globalização, o atual nível de crise e desventura do capitalismo contemporâneo. “Os teóricos pós-modernos apresentam velhos conteúdos em vestimentas multicoloridas, cheias de bricolagens e repletas de sedução

discursiva em favor das singularidades, suportado, por seu turno, por um antiuniversalismo desvairado” (SANTOS, 2017, p. 32).

Estes aspectos da teoria pós-moderna aliados ao discurso neoliberal contribuíram fortemente para o atual panorama político, econômico e social vivenciados no Brasil. Uma crise nitidamente expressa na linguagem cotidiana e na relativização de valores e comportamentos humanos revelam um julgamento classista que tem como base o interesse da permanência da exploração da classe trabalhadora. Duarte (2001) explica que um aspecto fundamental da concepção pós-moderna é a perspectiva de uma crise na ciência, relativizando os acontecimentos históricos da realidade e da racionalidade.

Destacamos, então, que a principal função do raciocínio pós-moderno está relacionada à garantia da fragmentação da luta dos trabalhadores, estabelecendo que o máximo que se pode fazer dentro da sociedade do capital é criar grupos com interesses específicos para conquistar direitos básicos e mínimos para cada setor. Isso ocasiona o distanciamento de uma organização que considere a condição genérica da humanidade, ou seja, “a universalidade que toca cada ser social: o trabalho” (SANTOS, 2016, p. 21).

Salientamos a importância das lutas e direitos sociais conquistados por estas organizações específicas dentro de cada setor da sociedade, porém, devemos alertar que não podemos perder de vista que o interesse maior deve ser a transformação radical do modelo social, pois o processo histórico real nos comprova que não há possibilidade de emancipação política, racial e de gênero dentro de uma sociedade capitalista. O sujeito revolucionário, isto é, o proletariado, não pode estar ausente do horizonte destes debates.

Resumindo o que Santos (2017, p. 41) considera como a tríade hodierna do capitalismo, que tenta mascarar as mazelas e intensa precarização de todos os complexos sociais mediante a crise estrutural do capital, à globalização “caberia à responsabilidade de assegurar a condição ideológico-cultural capaz de fazer com que todos os habitantes de uma suposta aldeia global se sintam incluídos no mar de usufrutos dos bens produzidos pelo capitalismo”. Como já ressaltamos, as novas demandas sociais surgidas recentemente provam que a globalização não funciona para aqueles que não podem pagar por ela. O neoliberalismo, por sua vez, “é uma resposta à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem Estar Social, operacionalizadas pelo Estado Providência, e teria a função de propor uma leitura político-econômica da realidade”. E o pensamento pós-moderno seria a “expressão maior do irracionalismo do contexto de decadência ideológica da burguesia, lançando as bases teóricas iniciais para o combate ferrenho contra a razão”.

E válido sublinhar a importância de apreender estes elementos que fazem parte do sistema capitalista, pois eles são fundamentais para entendermos a formulação da legislação educacional e as novas leis que emergiram nos últimos anos no Brasil. Desta forma, desvendar estes elementos nos permite refletir criticamente o aspecto ideológico e as intenções que cercam a reforma trabalhista e do Ensino Médio, bem como os impactos destas políticas para a juventude brasileira, principal público afetado pela ordem neoliberal e pelo pensamento pós-moderno. A globalização cada vez mais tem deixado evidente que é um grande mito criado pelas oligarquias capitalistas para tentar repassar a ideia de que os benefícios do capital estão acessíveis para todos os indivíduos, o que indubitavelmente não se materializa na realidade.

Tomando o trabalho como complexo social fundante, e entendendo as principais características que configuram a precarização deste complexo, podemos investigar como ele se relaciona com a educação em seu sentido *estruto*. O processo de crise estrutural que está arraigado nas bases materiais do modo de produção tem consequências seríssimas em todos os setores da sociedade. Contudo, como afirma Mészáros (2011b), tais problemas sociais são causados pelo próprio funcionamento metabólico do capital. A educação vem sendo fortemente influenciada por normas e regras de organismos financeiros internacionais, e, conforme destaca Mészáros (2008), a educação institucionalizada serviu ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, gerando e transmitindo um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Portanto, a crise que assola o sistema financeiro, econômico, mundial e social está impregnando todas as instâncias da sociedade, e a educação é posta como uma das principais estratégias para manter a lógica de reprodução capitalista.

Diante disto, precisamos esclarecer quais são as bases materiais do surgimento do complexo educacional e como este se relaciona com o complexo fundante. Por meio desse entendimento, conseguiremos compreender o atual momento da educação *estruto*, sua principal função e as causas e consequências de seu desgaste, para assim analisarmos a modalidade de ensino destinada à juventude brasileira.

2.3 O complexo da educação e o ajuste à lógica do capital

Consideramos importante destacar que, referente aos estudos da ontologia marxiana, existem valorosas reflexões feitas por pesquisadores e pesquisadoras que abordam a temática sobre o complexo educativo e sua relação com o complexo fundante, bem como as reverberações da crise estrutural do capital na educação. Assim, nossos debates estão

dialogando com as imprescindíveis contribuições destes(as) estudiosos(as), que se baseiam na obra marxiana e nas contribuições da ontologia lukacsiana.

Para que possamos entender nosso objeto de estudo central, precisamos discuti-lo junto a algumas categorias chaves que o cercam. Desta feita, é necessário debater sobre o que é o complexo educacional e como ele se relaciona com a crise estrutural do capital. Para deprendermos o surgimento do complexo educacional, é basilar que façamos um breve resgate histórico sobre como a origem da educação está interligada ao trabalho. A partir disso, será possível elucidar qual o papel do complexo educacional dentro da sociedade capitalista, bem como suas contradições.

Lukács (2018, p. 133) sublinha a importância do papel da educação na reprodução social, ressaltando que cabe a esta o papel de capacitar os homens a “reagir adequadamente aos acontecimentos e as reações novas que vierem a surgir em sua vida”. Destacaremos a seguir o esquema desenvolvido pelos integrantes do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Públicas do Sertão Central (LAPPS) para ilustrar o assunto em questão. O esquema foi elaborado com base na obra *Para uma Ontologia do Ser Social*, do filósofo húngaro Lukács.

2.3.1 Os fundamentos ontológicos do surgimento do complexo educacional

Figura 1 - Educação e Reprodução Social



Fonte: Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Públicas do Sertão Central – LAPPS (2020).

Conforme podemos verificar, a primeira parte do mapa conceitual acima está fundamentada na Ontologia do Ser Social, de Lukács (2018). A hominização e humanização está ligada aos três momentos de transição entre as esferas que constituíram o ser social. Os organismos unicelulares que surgiram, evoluíram dos organismos vivos que formam a base orgânica da vida na terra. Esta, por sua vez, decorre de uma base inorgânica, isto é, os minerais, as reações químicas e os efeitos, que em determinadas condições e temperaturas interagiram quimicamente e formaram um novo tipo de ser, segundo já explicado na seção sobre o complexo trabalho.

Temos, então, o primeiro momento de transição com elementos qualitativos, que seria a passagem da esfera inorgânica, sem vida, para a formação dos primeiros seres unicelulares, que denominamos, a partir de Lukács (2018), de esfera do ser orgânico. Estes começam a apresentar as primeiras características de reprodução biológica, que os possibilitou evoluir de seres unicelulares para organismos celulares de organização complexa, com órgãos e sistemas. Na base orgânica é constituída uma série de eventos que formam a reprodução. Com os organismos complexos evoluindo e se formando, chega um momento em que surgem os primeiros modelos hominídeos, com atributos que tendem à evolução num determinado tipo de ambiente.

Desta forma, após a transição qualitativa da esfera inorgânica para a esfera orgânica, e da evolução desta última, temos o principal momento que define o salto ontológico. Por meio do processo evolutivo e de reprodução, os hominídeos constituem a esfera de humanização. Esta só foi possível mediante o complexo trabalho. A partir do momento que a espécie humana passa a interagir com a natureza e, assim, desenvolve sua capacidade teleológica, dotando suas ações de sentido e prévia ideação, este ser alcança uma nova esfera, que seria a do ser social. Sua constituição só é possível por intermédio da relação entre o ser humano e a natureza, ou seja, do trabalho. Os outros seres complexos que decorrem das condições naturais irão permanecer e se reproduzir num grau de evolução de acordo com as condições ambientais e genéticas que permanecem. Porém, a partir desta interação entre o homem e o meio natural, conforma-se um novo patamar de sociabilidade. O salto ontológico representa então, uma transformação radical e irreversível na forma de vida existente (LUKÁCS, 2018).

O ser social nasce então, constituído por outros complexos, porém, conforme estamos alegando desde o início desta pesquisa, o trabalho é o complexo fundante. Lukács (2018, p. 9) afirma:

Já que se trata do complexo concreto da socialidade enquanto forma de ser, pode ser legitimamente afluída a questão de por que precisamente destacamos, nesse complexo, o trabalho e lhe subscrevemos um lugar de tal modo preferencial no processo e para o salto da gênese. A resposta é ontologicamente considerada, mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surge apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado. Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Com novas determinações sociais, os complexos surgem para a reprodução da mediação posta entre o homem e a natureza. Os indivíduos vão se agrupando, transformando e se adaptando às relações estabelecidas pelo tipo de sociabilidade que ia se configurando. Nesse momento histórico, o ser humano é totalmente dependente da natureza, pois todas as formas de existência e reprodução da vida dependem categoricamente de sua interação com o meio. Por meio desse movimento, são formadas comunidades para enfrentar os fenômenos naturais. Nisto, acontecem os primeiros confrontos entre estes grupos, que instintivamente começam a se enfrentar por alimentos e melhores locais para se abrigarem. Diante destes conflitos, as comunidades derrotadas eram escravizadas pelo grupo vencedor, que ficavam com o território, os que sobreviviam eram obrigados a realizar os trabalhos dentro da comunidade⁸.

Isso gerou uma nova possibilidade para estes grupos humanos. Com outros sujeitos fazendo o trabalho essencial para a sobrevivência, uma determinada parte daquela comunidade pôde desfrutar de um tempo livre, conseguindo assim exercer outras atividades. Salienta-se que o ócio não é uma condição fixa, mas um estado ao alcance apenas de uma classe, obviamente, a que domina os meios de produção e gerencia o excedente produzido pela parte explorada. Esse processo histórico perpassa por significativos momentos de complexificação social, porém, gostaríamos de enfatizar que o ócio proporcionou uma inaugural perspectiva que ascendeu de acordo com a evolução do gênero humano.

A partir da produção de excedentes, da domesticação de animais, domínio cada vez maior de processos e técnicas agrícolas, entre outras tarefas complexas e do ócio, a educação escolar se desenvolveu e no conjunto dessas relações se apoiou no saber sistematizado do trabalho, primeiramente escravo, depois servil e, por fim, com a revolução burguesa, no trabalho assalariado. Esses elementos tornaram-se

⁸ Objetivamos, ao trazer estas informações, chegar no nosso objeto de pesquisa específico, e por isso não vamos nos prolongar na narrativa histórica destes processos. Para um entendimento acerca destes acontecimentos históricos, deixamos como indicação as obras *História e Luta de Classes* de Aníbal Ponce (1998) e *A história da Educação: da antiguidade aos nossos dias* de Manacorda (2006).

determinantes na função social da escola no quadro da produção e reprodução social (PEREIRA, 2020, p. 87).

Com uma organização social mais estabelecida e com a elaboração de ferramentas que intensificavam a ação do homem na natureza, a educação, que até então ocorria de forma espontânea, ganha um diferente significado. Esse grupo que tinha acesso a um tempo ocioso para exercer outras atividades, passou a apresentar a necessidade de uma educação diferenciada.

Até esse momento histórico, a educação estava ligada à reprodução das relações sociais, bem como dos saberes ligados ao desenvolvimento dos labores comunitários, ou seja, ocorria de forma espontânea. Quando essa sociedade se complexifica, e dá-se a consolidação de um grupo que dispõe de um tempo para desempenhar outras funções, surge a educação institucionalizada automaticamente, à qual estes indivíduos com possibilidade de desfrutar do ócio poderiam se dedicar.

Quando o ócio se configura como viável e uma classe pode dispor dele para exercer outras atividades, aparecem demandas inéditas, nisto, a educação se organiza sistematicamente. Temos então o primeiro momento que consagra o que consideramos a dualidade educacional, que seria a divisão da educação em *lato* e *estrito*. Deste modo, podemos inferir que esta dualidade tem um princípio fundamental dentro da sociedade de classes, pois a educação seria sistematizada e organizada a partir dos interesses específicos de uma determinada classe, o que contribuiria para a divisão entre o trabalho manual, destinado ao proletariado, e o trabalho intelectual, restrito à burguesia. Isso se reflete de forma aguda na institucionalização do processo de ensino que desponta a partir de então, que se realizava em locais específicos com conhecimentos sistematizados. Desta feita, temos a educação *lato* e a *estrito*: a primeira está ligada ao cotidiano, aos saberes manuais e à reprodução da vida e da sobrevivência; e a segunda sistematiza conhecimentos específicos, sendo destinada à classe dominante.

Amorim (2018), baseada em Lukács (2018), acrescenta que a educação *lato* e *estrito* estão associadas ao fato de que a qualquer momento podemos nos deparar com acontecimentos e situações nunca antes experimentados, em que o indivíduo poderá não reagir adequadamente, e isso impulsionaria a busca de conhecimentos que respondessem a isso. Santos, E. (2019) infere, ainda de acordo com a ontologia lukacsiana, que o surgimento destes dois tipos de educação está ligado à totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação.

O complexo da educação avança na inter-relação entre as esferas *lato* e *restrita* se autorrealizando no cotidiano da humanidade, pois a aprendizagem do ser humano é constante, contínua e vinculada a vários complexos da práxis social. Isso configura a

educação no sentido *lato* que, em meio às atividades, sejam elas produtivas ou ideológicas, possibilita situações espontâneas de aprendizagem, compondo o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores inerentes ao gênero humano (PEREIRA, 2020, p. 87).

Conforme reiteram Lima e Jimenez (2011, p. 84), “a educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano [...]”, isso, de acordo com as autoras, possibilita a continuidade do ser social. Santos (2017, p. 43) colabora a essa temática afirmando que “a educação é um fenômeno social imanente aos homens. Ela brota das relações humanas, das contradições vividas na sociabilidade”, tornando-se, assim, um dos complexos potencializadores do desenvolvimento humano.

Amorim (2018), fundamentada em Lukács, alega que a essência ontológica da função educativa é influenciar os homens a realizar outros pôres teleológicos necessários às novas situações de vida e transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade às gerações vindouras. Maceno (2017) contribui destacando que a função social da educação é atuar na direção da construção dos sujeitos como membros do gênero humano. Santos, E. (2019), parafraseando o filósofo húngaro, atesta que o complexo educativo assume um papel primordial no processo de reprodução social, uma vez que todo o desenvolvimento histórico da humanidade não seria possível sem o acesso às produções humanas propiciadas pela educação.

Nesta perspectiva, Amorim (2018) assegura, a partir de Lukács (2018), que a especificidade do complexo educativo se encontra no ato previamente idealizado, ou seja, na teleologia do homem sobre o homem, em que podemos verificar a dimensão ontológica que a distingue do trabalho. Deste modo, a função da educação se desenvolve em dois sentidos – o *lato* e o *estrito*. A autora explica que esses dois sentidos que marcam a dualidade educativa não podem ser simplesmente conceituados, mas devem ser situados no desenvolvimento do próprio complexo educativo e no processo de reprodução social da humanidade. Para Amorim, a complexidade do trabalho impulsiona a obtenção de novos conhecimentos sobre a natureza, e a reprodução social se constitui em um movimento contínuo.

Assim, em Lukács (2018), a educação em sentido *lato* é um complexo universal, pois comparece em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem, e através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens. Em sentido *lato*, a

educação seria uma categoria universal que concretizaria a apropriação das objetivações que constituem o gênero humano. Santos (2017), expressa em relação a esta temática:

[...] uma das principais características desse tipo de educação é que as experiências imprescindíveis para a vida da espécie se consumam por meio da imitação: conversão de um reflexo de um fenômeno da realidade na prática de um sujeito. Como a eficácia dos procedimentos para a adaptação e domínio do homem ao ambiente no mundo primitivo não necessita, de maneira geral, de elaborações mais profundas, extra-cotidianas, um processo educativo *lato* atende satisfatoriamente à missão de garantir às novas gerações o legado construído pelas gerações anteriores (SANTOS, 2017, p. 77).

Amorim (2018) destaca que até nas comunidades primitivas os conhecimentos acumulados eram predominantemente socializados pelas pessoas mais velhas e experientes do grupo, e que essa relação existe porque o saber acumulado dos anciões se constituía como fundamentais. A base dessa educação era o acúmulo da memória e do conhecimento empírico adquirido na experiência de vida. Neste sentido, a educação em sentido *lato* está diretamente ligada à reprodução da vida. Santos, E. (2019) aponta que durante o período em que o trabalho era coletivo, esse tipo de educação foi suficiente para satisfazer as necessidades de reprodução do gênero. Para Lukács (2018), a educação em sentido *lato* é permanente e inacabada.

Já a educação em sentido *estrito* advém da complexificação das relações de trabalho e do aprofundamento da divisão de classes⁹. Como já mencionado anteriormente, a esse complexo mantém uma relação de dependência ontológica com o trabalho, que é categoria fundante. Lima e Jimenez (2011, p. 86) explicam que “a prioridade ontológica do trabalho faz com que a educação seja um complexo dependente”.

Essa complexificação das relações de trabalho e sua consequente divisão faz surgir “a necessidade de regulamentar os atos individuais, e tal processo é realizado, como constatamos, basicamente pelos indivíduos mais experientes do grupo”.

[...] o conjunto de conhecimentos referentes a cada profissão particular passa a ser transmitido mediante práticas educacionais não mais espontâneas. As transformações na divisão do trabalho, indo da corporação à grande indústria, refletem-se significativamente sobre a educação (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 87).

9 Um dos pesquisadores que utilizamos na nossa pesquisa traz uma abordagem diferente sobre o assunto em questão. Maceno (2017, p.108) afirma que “já nas comunidades primitivas uma forma bastante germinal de educação em sentido *estrito* existia”, e baseia esse pressuposto nos apontamentos de Childe (1986). Porém, consideramos que a forma de educação existente nas comunidades primitivas estava ligada ao que Santos (2017) considera, baseado em Lukács (2018), como manifestações espontâneas. Ponce (2010) também acentua que, no mundo primitivo, a educação se dava de maneira espontânea. Assim, partiremos do pressuposto de que a educação em sentido *estrito* seria uma forma de educação sistematizada, que surge a partir da divisão social do trabalho.

A educação em sentido *estrito* é influenciada diretamente pelos interesses de classe, que passam a sistematizar conhecimentos específicos determinados pelo estrato privilegiada da época. Essa educação não era acessível a todas as classes sociais, os trabalhadores que continuavam exercendo suas funções ainda não tinham, inicialmente, como acessá-la. Devemos ressaltar que esta situação perdura até os dias atuais, em que muitos ainda não tem condições de acesso e permanência nos sistemas de ensino. No entanto, o advento dessa educação sistematizada não exclui o tipo de educação considerada universal, ou seja, aquela ligada ao cotidiano. Para Santos, E. (2019), a educação em sentido *estrito* surge com objetivos mais específicos e a partir da complexificação das relações sociais, com a divisão social do trabalho e o advento das profissões, sendo mais especializada, responsável por cumprir não apenas as necessidades universais, mas às exigências particulares de determinados grupos sociais. Amorim (2018) acrescenta que, à medida que as formas de reprodução social se complexificam, se expande a tendência dessa educação sistematizada, e o caráter espontâneo desse complexo se torna cada vez menos predominante.

Não podemos traçar um limite preciso entre a educação em sentido *estrito* e *lato*, estes se “interpenetram” e se “influenciam”. Na relação entre estes dois sentidos de educação, a *estrito* estende a ideologia dominante que influencia a prática da educação *lato*.

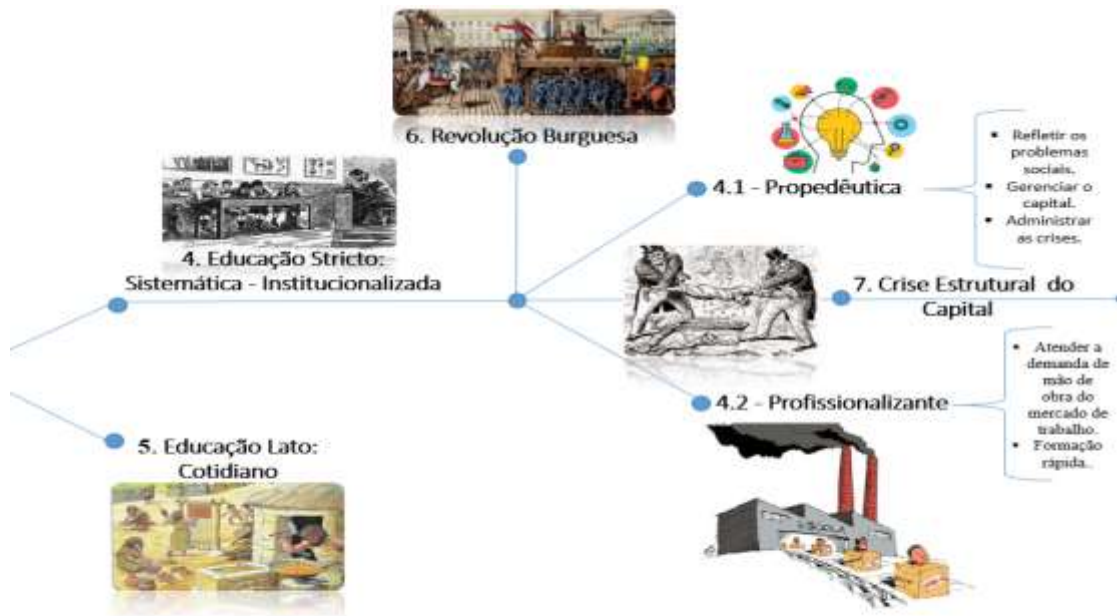
Os processos educacionais em sentido *lato*, cujos desenvolvimento e efetivação contam com a participação de todos os sujeitos que formam a totalidade social e não de um grupo particular (ou vários), reproduzem práticas muitas vezes alicerçadas em interesses contrários àqueles vinculados à educação em sentido *estrito*. A educação em sentido *lato* perpassa a educação em sentido *estrito* e também influencia sua objetivação. Nessa relação de influência mútua, o momento predominante é a totalidade social (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 89).

Para Amorim (2018), a função que a educação exerce em sentido *lato* e *estrito* só pode ser essencialmente compreendida a partir do lugar onto-histórico de constituição das sociedades, tanto a primitiva como a de classe, em que o trabalho assume formas próprias de produção. Estas cumprem papéis diferentes, porém, existe uma influência mútua entre as duas dimensões. Assim, de acordo com os estudos da pesquisadora em questão, a atribuição ontológica da educação nos dois aspectos seria influenciar e induzir o indivíduo a tomar decisões entre alternativas, mediando o desenvolvimento do homem permitindo-lhe galgar patamares mais elevados de pertencimento ao gênero humano.

2.3.2 Dicotomia educacional: características ontológicas da educação na sociedade de classes

Com a intensificação da divisão social de classes, e a ascensão do sistema capitalista como modelo econômico e social vigente, essa dualidade educativa se acentua ainda mais, como fica ilustrado na figura abaixo:

Figura 2 - Educação e Reprodução Social



Fonte: Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Públicas do Sertão Central – LAPPS (2020).

Dentro do modelo de educação *estrito*, acontece uma subdivisão que acirra a problemática das desigualdades entre a classe trabalhadora e a classe que domina os meios de produção. A educação em sentido *lato* não se estingue, porém a *estrito*, cada vez mais sistematizada, se subdivide entre educação propedêutica e profissionalizante, a primeira voltada para o estudo do conhecimento e da cultura geral, sendo destinada a reverberar os problemas sociais, e a segunda formulada para instrumentalizar a classe que desempenhava os ofícios. Pereira (2020) contribui¹⁰ expressando que:

10 Pereira (2020) contribuiu de forma significativa para o estudo destas duas categorias. A tese do referido pesquisador avança no debate sobre dicotomia e dualidade. O autor explica que a dualidade histórica e a sua dinâmica em movimento, suas contradições, refletem as transformações produtivas e o modo como se relacionam as classes sociais na produção. Já a dicotomia é produto da dualidade entre educação *lato* e educação *estrita*. Ou seja, o caráter dual do complexo educacional está relacionado à própria essência do advento da educação, que é caracterizada pela divisão das classes sociais. A dicotomia decorre da fragmentação dessa dualidade, o processo de complexificação da sociedade de classes acarreta a necessidade dessas ramificações dicotômicas: “a primeira surge a partir da divisão social do trabalho, da estruturação da sociedade em classes e da propriedade privada, enquanto a dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante é forma que essa dualidade passa a se expressar para atender demandas emergentes da ordem capitalista” (PEREIRA, 2020, p. 65).

A estrutura dual das esferas educativas *lato e restrita* passou a apresentar uma forma dicotômica no interior do ramo restrito: propedêutico *versus* profissionalizante. Esta é a novidade, a dicotomia divide em dois gomos o que já era dual. Do ramo restrito da educação são paridos mais dois caminhos separados, mas relacionados: um profissional e outro científico, propedêutico. O capitalismo necessitava de trabalhadores com certo grau de instrução, que dominasse as tecnologias introduzidas na indústria, conhecesse o processo produtivo, requisitando um tipo de escola que formasse a força de trabalho. Porém, essa educação seria diferenciada do ensino ofertado aos filhos da classe burguesa dirigente. É o capitalismo, a sociedade de classe e a burguesia dominante requisitaram a emergência de uma dicotomia no ensino, a partir de um corte na educação *restrita* (PEREIRA, 2020, p. 105).

Deste modo, a dicotomia da educação fica evidente, sendo que de um lado temos um tipo de educação voltada para a burguesia, e do outro uma educação técnica, voltada para o ensino de profissões. Vale destacar que essa dicotomia emana de um momento de intensas transformações na sociedade burguesa, em que se reivindica cada vez mais de mão de obra qualificada, ou melhor dizendo, instrumentalizada, pois a revolução burguesa imprimiu uma maior demanda de operários capacitados para lidar com as máquinas industriais, intensificando a exploração do proletariado. Vejamos que, quanto maior a exploração da classe trabalhadora, maior o acúmulo de riquezas para a burguesia.

Como já vimos anteriormente, as relações sociais capitalistas estabelecidas pela solidificação do sistema provocam crises constantes que acarretam graves consequências para a humanidade e para o conjunto de todos os complexos sociais. Diante disso, a educação é colocada como redentora de mazelas sociais de toda ordem, tendo de apresentar soluções para os conflitos postos pela contradição fundamental entre capital e trabalho, atendendo às necessidades do sistema em seu processo de expansão e acumulação. Com o agravamento do contexto de crise, a educação é chamada a ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, desconsiderando sua formação humana. Os projetos educacionais a serviço da reprodução do capital acabam efetivando-se pela negação do conhecimento capaz de revelar as determinações do real e da complexidade e multiplicidade de suas dimensões, o que resulta na naturalização da lógica de exploração e desumanização que se aprofundam exponencialmente no corpo social hodierno (MAIA FILHO *et al.*, 2019).

Como podemos perceber, a educação é um complexo fundamental, que surge do trabalho, e que por isso mesmo mantém uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa (LIMA; JIMENEZ, 2011). É considerado um complexo dependente porque o trabalho tem uma prioridade que se expressa na gênese do ser social, por ser categoria fundante, e na reprodução social, porque “a reprodução biológica da vida forma a base de ser de todas as manifestações vitais; a primeira sem a segunda é possível, o contrário, não” (LUKÁCS, 2018, p. 234).

A dependência ontológica da educação não se traduz, todavia, em ausência de autonomia. Sendo ela uma das mais importantes dimensões universais para a reprodução social – em sentido *lato* –, é imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem membros do gênero humano (LUKÁCS, 2018). Por isso, é importante que os indivíduos (seres sociais) se apropriem do conhecimento histórico, material e intelectual acumulado pela humanidade. O homem precisa produzir a sua própria existência e garantir a produção material que torne possível a sua vida no meio em que habita. Desta forma, a educação e o ensino são determinados pelo modo de produção material. Santos, E. (2019) acrescenta que, por manter essa relação de autonomia relativa e dependência ontológica, os rumos tomados pela educação guardam uma estreiteza com o processo de produção material. Ou seja, quanto mais desenvolvida uma sociedade, mais complexa é a atividade educativa. Pereira (2020) contribui com a seguinte reflexão:

O processo educacional geral tem suas bases ontológicas vinculadas ao complexo do trabalho em determinação recíproca, embora atue com relativa autonomia, a prioridade ontológica é do trabalho. Em linhas gerais, a educação é determinada prioritariamente pela divisão social do trabalho e visa atender as necessidades reprodutivas socialmente postas pelo modo de produção vigente. Isso não quer dizer que a educação seja limitada pelo trabalho, pelo contrário, mantém um processo constante de relativa autonomia em relação a ele e se relaciona contínua e processualmente com outras esferas sociais, absorvendo elementos que entram no circuito contraditório das necessidades sociorreprodutivas. Numa sociedade de classes, essa dinâmica que move o ato de educar, instrui a partir do conhecimento restrito, privilégio da classe proprietária (PEREIRA, 2020, p. 97).

A formação do complexo educativo na esfera do ser social está atrelada a essa necessidade fundamental para a continuidade do homem enquanto ser genérico. A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada ser singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens. Santos, E. *et al.* (2018) elucida que o papel realizado pela educação atende a uma premissa universal do ser social, pois todas as formas de sociedade demandam um processo de reprodução da sociabilidade que a caracteriza. Segundo Mészáros (2007, p. 205):

[...] a educação – no sentido mais abrangente do termo [...] desempenha um importante papel. Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza se deve opor, a qualquer ideia de uma reestruturação societária abrangente. Neste sentido a negação radical da estrutura completa de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na fase inicial da transformação planeada. Mas mesmo nessa fase, e de facto antes da conquista do poder político, a negação

necessária é adequada para o seu papel assumido apenas se for enformado positivamente pelo alvo global da transformação social contemplada, como a bússola de toda a caminhada. Portanto o papel da educação é de importância vital desde o início para quebrar a interiorização prevalecente das escolhas políticas confinadas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista nos seus próprios interesses. Pois também esta ‘contra-interiorização’ (ou ‘contra-consciência’) exige a antecipação dos contornos positivos abrangentes de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, muito para além da expropriação do poder de tomar todas as decisões fundamentais há muito estabelecidas, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, através de políticas como a forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2007, p. 215).

Deste modo, a função essencial da educação estaria associada à transmissão e apropriação das características que compõem a genericidade em cada momento concreto de constituir-se como partícipe do gênero humano, porém, com a complexificação do trabalho e a divisão de classes, o complexo educacional tem sua constituição inicial modificada.

A educação estabelece com o trabalho uma relação de “identidade da identidade e da não identidade”. A identidade se justifica pelo fato de que o trabalho se transforma no modelo de toda práxis social, por ser o complexo fundante. Com isso, a educação poderá ser compreendida como práxis social que se caracteriza pela efetivação de posições teleológicas. A não identidade se dá pelo fato de que no trabalho são postas teleologias primárias, que realizam a ligação direta entre homem e natureza (SANTOS, E. 2019, p. 34). O complexo educativo nos moldes da sociedade capitalista atende a demandas ideológicas e estruturais do modo de produção vigente. Não obstante, possui contradições que fomentam a constância do método dialético e fundamentam a sua relevância no processo de conscientização da classe revolucionária.

A crise, pelo seu caráter universal, se estende a todos os complexos sociais. O capitalismo modificou as relações humanas de tal forma que até mesmo a falta de êxito em conseguir espaço, por exemplo, no mundo do trabalho, é apontada como culpa do indivíduo, como se ele não tivesse se preparado, se capacitado o suficiente ou não soubesse aproveitar as oportunidades que lhe foram oferecidas pelo capital. Esse discurso faz com que os jovens adentrem numa lógica reprodutivista da meritocracia, sem levar em consideração as condições que foram construídas historicamente para acirrar a divisão de classes dentro desta conformação social.

Dentro da lógica do capital, a escola vem reforçando esse discurso. E assim, a classe trabalhadora tem objetivado, dentro dos ambientes escolares, conquistar mais oportunidades de formação ou instrução para aumentar as chances de integrar o mundo do trabalho, que se encontra precarizado dentro de uma totalidade do sistema, mediante uma crise estrutural.

O tão aclamado capital humano que a escola forma para o mercado do trabalho é visto na sociedade atual sob o viés da empregabilidade, na qual o indivíduo se torna responsável não apenas pelo seu sucesso ou insucesso, mas principalmente pela sua inserção no mercado de trabalho, deixando de lado o contexto histórico, social e econômico (RAFAEL; RIBEIRO; MENDES SEGUNDO, 2016, p. 4).

Pereira (2020) ressalta que, em seus primórdios, a escola não surge para atender a todos as pessoas, mas somente àquelas que dominavam os meios de produção. De acordo com o pesquisador, as classes proprietárias e livres dos trabalhos manuais criaram a escola para transmitir a seus herdeiros os saberes sistematicamente já desenvolvidos.

Com a divisão social do trabalho, a hierarquia do trabalho intelectual sobre o trabalho manual relaciona-se com o surgimento da propriedade privada, aprofundando a desigualdade social entre proprietários e não-proprietários das terras e instrumentos de trabalho. Anteriormente predominava a coletivização, por isso, não havia essa separação. O processo de transmissão de saberes não distinguia os indivíduos socialmente (PEREIRA, 2020, p. 80).

Desta forma, a escola está ligada ao modo de reprodução social em cada época histórica, e sua origem se relaciona com a educação *estrita*, estando associada ao ócio e ao lazer. A produção dos excedentes, proporcionada pela exploração de uma classe sobre a outra, pelo domínio de novas ferramentas, técnicas agrícolas e domesticação de animais, faz com que a educação escolar se desenvolva e se apoie no saber sistematizado do trabalho, “esses elementos tornaram-se determinantes na função social da escola no quadro da produção e reprodução social” (PEREIRA, 2020, p. 87).

A constante reestruturação do sistema capitalista, viabilizada pela crise nas próprias estruturas desse modo de produção, faz com que a classe trabalhadora e as esferas as quais ela está ligada diretamente sofram a consequência dos ajustes que são necessários para que o capitalismo se mantenha como sistema econômico vigente. O proletariado é a classe mais afetada com a precarização causada por esse movimento. O capitalismo busca, de todas as formas, difundir sua lógica por meio dos mais diversos discursos e das mais variadas práticas, ocasionando o distanciamento da consciência revolucionária dos trabalhadores.

É importante destacar, baseados nas reflexões de Rafael, Ribeiro e Mendes Segundo (2016), que o processo de qualquer transformação social não se dá somente por intermédio da educação. A mudança da situação educacional conforme está estabelecido é de fundamental relevância, porém, é primordial que haja uma reformulação em todo o quadro social e econômico. Os referidos autores corroboram a posição de Mészáros (2011a) ao afirmar que uma mudança significativa na educação pressupõe um rompimento radical com a lógica do capitalismo.

Existe, nos documentos que formulam e normatizam a educação, um discurso de formação dos indivíduos que, mesmo de forma rasa, se propõem a oferecer um ensino igualitário para as crianças e jovens. Porém, isso é vislumbrado na prática, ficando sempre limitado ao plano teórico. O que de fato ocorre, é que a educação institucionalizada atende a uma demanda reprodutivista do capitalismo, tendo de apresentar resultados numéricos satisfatórios para as grandes organizações mundiais que a financiam. Neste cenário, a educação pública vem sendo atacada com ajustes e propostas que acentuam o problema da divisão de classes e esvaziamento da aquisição do saber historicamente acumulado, e isso tem como consequência o distanciamento do proletariado das condições favoráveis para a tomada de consciência que possibilitaria apreender a necessidade de uma transformação social.

Todo movimento teórico que pretenda discutir a sociedade e suas relações sociais, confia à educação um importante e elementar papel, no Marxismo não é diferente. Reconhecemos a importância vital da educação, no entanto, devemos alertar que não é nela que se encontra a potência da revolução. São os trabalhadores a classe revolucionária. Toda e qualquer luta por uma subversão do modelo econômico e social atual só poderá ocorrer mediante um duro e longo processo de luta da classe trabalhadora. E a educação tem uma essencial função neste propósito, visto que a tomada de consciência é um dos maiores desafios para que os trabalhadores se reconheçam como potência revolucionária. Daí a importância de realizar uma reflexão e análise do mundo do trabalho contemporâneo, e não somente, mas também refletir sobre o tipo de educação que a classe trabalhadora tem recebido.

Nesta perspectiva, torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação activa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no domínio educacional, os remédios "não podem ser formais; eles devem ser essenciais. Por outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

O desenvolvimento dos meios de produção leva à divisão do trabalho. Com isso, acontece a inserção das máquinas e da evolução científica, o que resulta em uma produção fragmentada. Assim, a exigência de qualificação da força de trabalho atribui ao sistema escolar uma institucionalização cada vez mais voltada para este fim, isto é, gradativamente o sistema

educacional se fragmenta para, mesmo que de forma “mascarada”, atender às demandas de um processo de produção compartimentado. Neste sentido, Mészáros (2008, p. 35) afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos anos – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Portanto, a fragmentação do conhecimento está diretamente ligada à própria desintegração do processo de produção. Deste modo, a superação desta fragmentação só seria possível mediante a superação do próprio modo de produção, do sistema que endossa a produção material fragmentada.

A educação, vez ou outra, vem sendo posta como espaço de mediação que pode ajustar as mudanças ocorridas nos moldes sociais, assumindo o papel de transformar os homens por meio da cidadania. Tonet (2005) nos alerta que a cidadania não é sinônimo de liberdade, uma vez que, para que o seja, ela tem de ser um momento histórico para além do capital, e precisa representar um espaço aperfeiçoável de uma autoconstrução do indivíduo livre.

A educação tornou-se um direito universal, e o mercado capitalista viu nisto uma possibilidade de manutenção da hierarquia social, oferecendo-a aos filhos da classe trabalhadora para que, desta forma, se resolvessem alguns problemas relativos à burguesia.

[...] nessa divisão de classes, o capital em crise sente cada vez mais a necessidade de novos investimentos e para tanto, se utiliza da educação que ganhou um caráter mercantil, intensificando o processo de alienação. Isso traz consequências graves para todas as atividades educativas, levando a criação de políticas compensatórias como forma ideológica de tentar adequar os indivíduos de acordo com as diversas exigências capitalistas (NOBRE, 2016, p. 12).

Os sistemas escolares na sociedade capitalista são perpassados por uma contradição, pois, de um lado, a escola é a instituição que desempenha a socialização do saber sistematizado, do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. Tal função se desenvolveu historicamente, e, na sociedade burguesa, a educação escolar é o modelo que predomina. Por outro lado, esse papel socializador da escola entra em contradição por conter o caráter privado da apropriação dos meios de produção na sociedade capitalista. E se estes são considerados propriedade privada, o conhecimento, como também um produto da humanidade, não pode ser plenamente socializado. Este é, portanto, um dilema insuperável dentro da

sociedade capitalista: a incompatibilidade entre a função socializadora da escola e a apropriação privada do conhecimento na sociedade capitalista.

É por isso que, na história da educação classista, nós temos permanentemente essa luta que perpassa a tendência da escola em atingir um número maior de pessoas, em se expandir desde o começo da vida humana até idades avançadas, e em tomar um tempo cada vez maior da vida dos indivíduos.

O ensino foi ganhando cada vez mais importância por ser um instrumento imprescindível à difusão de ideais vinculados à ordem que emergia dos processos revolucionários. A dualidade educacional se renovou, avançou e assumiu formas dicotômicas que distinguem o ensino a partir da classe social, assim como absorveu as contradições do processo vigente (PEREIRA, 2020, p. 107).

A escola, então, assume uma forma dominante de educação, sendo reconhecida pela sociedade como uma instituição necessária em termos de formação das novas gerações. Mas, ao mesmo tempo, são realizadas ações intencionais no sentido de fazer com que a escola destinada aos filhos dos trabalhadores não socialize de fato o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. Pereira (2020, p. 107) destaca que: “a escola e o ensino foram modificados para atender às demandas da nova divisão social do trabalho e da posição da burguesia como classe dominante na sociedade”, e que “a abertura da escola para as classes subalternas se relaciona com a desigualdade de acesso e a diferenciação entre as trajetórias de trabalhadores e burgueses a serem percorridas durante a formação escolar”.

Como há de ser, a educação escolar está diretamente associada ao cotidiano e à realidade social, “os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente ligados”. Conforme Mészáros (2008, p. 43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com *as determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43, grifos do autor).

O movimento de luta das classes sociais resultou em algumas conquistas no tocante à educação da classe trabalhadora. O monopólio burguês da cultura e do conhecimento foi abolido. Porém, ainda existem muitos problemas referentes ao conhecimento e ao acervo cultural ao qual o proletariado tem acesso. Mas, ainda assim, é inegável a grande importância do caráter gratuito, laico, obrigatório e universal que a educação assumiu ao longo dos acontecimentos históricos.

E isso ocorreu a despeito das estratégias da burguesia para impedir que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso às ciências e às artes, ao pensamento filosófico nas suas formas mais desenvolvidas, ou seja, o conhecimento sem o qual nós não podemos apreender a realidade para além do imediatismo, relativismo e aparências do cotidiano. Mas, em larga medida, ficamos reféns disso, e ao não compreendermos a realidade em que vivemos para além das aparências fenomênicas dos fatos, somos impedidos de intervir no mundo.

Visto que a educação tem uma dependência ontológica do trabalho, e que este, como complexo fundante, influi diretamente no processo educacional, defendemos que a precarização provocada pela crise estrutural do modo de produção vigente gera rebatimentos também na educação em seu sentido *estrito*. O ensino institucional, conforme está organizado vem sendo colocado em pauta há alguns anos. O desgaste do sistema educacional brasileiro trouxe à tona uma série de necessidades estruturais e ideológicas urgentes.

A educação *estrita* tornou-se responsabilidade do Estado e da União, e tem recebido especial atenção de organismos internacionais e de instituições financeiras nacionais. Um dos maiores investidores do ensino público brasileiro é também uma das maiores instituições capitalistas mundiais. Para entender como está organizado a nossa educação, precisaremos refletir sobre as principais leis que regem a nossa educação, e quais os interesses ideológicos e sistemáticos que estão subtendidos em seu arranjo estrutural.

Alguns dos direitos básicos¹¹ educacionais estão garantidos em leis que regem a educação, por exemplo, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira – BNCC (Lei n. 9394/96). Ela estabelece que educação é tudo aquilo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana e social de forma geral. A lei se propõe a designar normas e a disciplinar a educação institucional. Em seu princípio, já menciona que a educação deverá estar ligada ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, podemos observar que não há como discutir sobre a prática educativa sem levar em consideração a análise sobre o complexo trabalho e, consequentemente, sobre a vida social.

A referida Lei determina ainda que a educação é atribuição da família e do Estado, e que deve se inspirar nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a promoção da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Torna-se dever do Estado garantir uma educação “padrão” de qualidade, gratuita, e estabelecer condições para que os indivíduos permaneçam nas instituições escolares.

11 Devemos esclarecer que esses direitos são limitados à ordem do capital, não podendo ultrapassar sua lógica imanente de desigualdade e exploração.

Vejamos que o título III, art. 4, inciso XI, afirma que o Estado tem de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Se refletirmos sobre os termos que são utilizados, podemos notar que fica explícita a expressão “mínimo” quando se refere à garantia dos direitos educacionais para o ensino público, deixando contraditoriamente subentendido o tipo de educação que deve ser ofertada para a classe trabalhadora.

Verifica-se que, no tocante à educação, a Lei de Diretrizes e Bases relaciona intimamente o ensino e o mundo do trabalho. Note-se, por exemplo, algumas finalidades que ficam prescritas para o Ensino Médio:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Algumas mudanças significativas foram implantadas em recentes reformas educacionais. Dentre estas, a reforma do Ensino Médio que foi institucionalizada pela Lei n. 13.415/2017. Podemos notar que, desde o seu surgimento, a educação é marcada por um viés classista característico de um sistema econômico e social que tem em sua essência a desigualdade de classes. Assim, o Estado assume a função de garantir o *status quo* deste modelo social, e o faz por intermédio da legislação. Observa-se que na LDB 9.394/1996 haviam normas estabelecidas que tinham uma amplitude mais geral no que se refere à educação da classe trabalhadora. E, mesmo que ocorresse de formas contraditórias na prática, eram segmentos importantes. No entanto, as recentes mudanças que se estabeleceram nos últimos governos acentuaram ainda mais o problema ontológico da dicotomia educacional, em especial na modalidade do Ensino Médio.

Compreendemos que, na atual conjuntura, torna-se impossível elevar a educação devido à forte influência do sistema econômico, o qual apresenta contradições que devem ser analisadas diante das reais possibilidades. Na sociedade classista, e perante as condições que a ela são determinadas, institui-se uma educação voltada aos interesses de determinada classe, tem-se com isso uma institucionalização do ensino voltada para beneficiar o capital.

Marx (2012), em sua *Crítica ao Programa de Gotha*, destaca que a luta deve ocorrer no intuito de livrar a escola do controle estatal, pois desta forma libertaria o ensino público do

controle burguês. O filósofo defende que a única participação do Estado nisto deveria ser o seu financiamento. De acordo com Pereira (2020), a escola foi atrelada ao Estado burguês, e este passou a exercer um papel central na implementação de políticas públicas, estreitando a relação entre a esfera produtiva e a educação. Dito isto, esclareceremos em seguida o papel do Estado dentro do sistema capitalista, para que possamos vislumbrar como a legislação educacional se materializa por meio dos aparelhos estatais.

2.4 Estado e Capital: uma histórica relação de dependência

Para entendermos o que o Estado significa e qual papel ele desempenha dentro da sociedade capitalista, é necessário que façamos um breve comentário sobre duas teorias que influenciaram a crítica marxista a respeito desta categoria. Vale destacar que Karl Marx não elaborou uma obra específica que trate desta questão, porém, são muitos os elementos deixados em suas obras que nos permitem realizar uma reflexão acerca do assunto. A teoria marxista do Estado parte de uma dupla crítica: o idealismo hegeliano e o contratualismo liberal de John Locke.

Locke (2006) defende que o Estado nasce de um livre acordo entre os indivíduos para que fosse instituído um elemento superior que garantisse os direitos individuais, naturais. Esses direitos, segundo o pai do liberalismo, são a vida, a liberdade e a propriedade privada. Já para Friedrich Hegel, o Estado seria uma síntese das contradições da sociedade, principalmente no plano das ideias. Em Hegel (1997, p. 216), o Estado é racional em si e para si, tornando-se uma unidade absoluta, e exerce um direito supremo em face dos indivíduos, cujo primeiro dever é o de serem membros do Estado. O filósofo defende que para além da compreensão dos sujeitos, o Estado existe pela razão suprema das coisas. “O Estado é a realidade em ato da ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe”.

Marx e Engels elaboram sua teoria do Estado a partir da crítica às duas vertentes citadas. No marxismo, o Estado é um agente que faz parte da luta de classes, um produto das contradições, dos antagonismos entre as classes sociais. O fundamento da sociedade capitalista é a exploração e a dominação de uma classe sobre a outra, e o Estado deve apenas administrar os conflitos desta sociedade, e não os resolver. Se estes conflitos que decorrem da própria substancialidade do capitalismo não forem administrados, eles podem resultar no fim deste modelo econômico e social, na extinção das próprias classes em disputa. Desta forma, é a

imprescindível a ação de um agente regulador que gerencie estes impasses sem alterar, porém, a essência do modo de reprodução social. Engels (2010) afirma:

O Estado é um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2010, p. 213).

A ideia do surgimento do Estado para Engels é a de que a função principal deste é garantir o *status quo*, mantendo a classe dominante como dominante, legitimando e naturalizando a exploração entre as classes. No caso da sociedade moderna capitalista, o Estado é um instrumento de dominação da burguesia. Bizerra (2016, p. 32) ressalta que:

Para uma interpretação correta do Estado como ordenamento da sociedade é preciso considerar que dada sua natureza ele busca, acima de tudo, reproduzir a hierárquica estrutura de classes que surge com a propriedade privada enquanto riqueza crescente e crescentemente alienada. O Estado serve para ‘ordenar’ a organização social que constitui a sua base (BIZERRA, 2016, p. 32).

Portanto, o Estado não é nenhuma síntese, uma superação dos conflitos da sociedade, e nem um contrato estabelecido livremente entre os indivíduos, é uma entidade que tem o papel de administrar os conflitos e garantir que estes continuem existindo. O Estado seria então a instituição por meio da qual a burguesia toma decisões políticas para assegurar sua dominação, sendo o elemento de manutenção dos conflitos de classe, da reprodução e perpetuação da organização burguesa.

Para isso, este agente regulador se apropria de alguns direitos que antes eram tidos como naturais. Com a sua legitimidade reconhecida pela sociedade do capital, o Estado torna-se o único detentor do direito à violência como proteção, ao julgamento e à justiça. Isso agravou problemas e abismos sociais que já são próprios do sistema capitalista, deixando explícito os interesses que imperam e como eles se manifestam na realidade social. Engels (2010, p. 215-216) afirma que o Estado nasceu em meio aos conflitos das classes justamente para conter o antagonismo de suas contradições, e, por regra, torna-se instrumento da classe mais poderosa, que é “politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.”

A rigor, o Estado seria então capitalista-burguês. Em momentos de crise, ele aparece acima das classes para gerenciar os problemas estruturais da sociedade do capital. “Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade” (ENGELS, 2010, p. 218). Ou seja, ele desponta inicialmente a partir do momento em que a humanidade passa a produzir mais que o suficiente para a sua reprodução vital, gerando assim um excedente econômico que separa em grupos aqueles que trabalham propriamente na produção e os que administram o excedente, se beneficiando com isso. Bizerra (2016, p. 33) afirma que: “nascido da sociedade, num movimento de ininterrupta sociabilização desta última, o Estado não é um produto naturalmente imposto pela vida cotidiana. É produto dos antagonismos de classe, é resultado da complexidade da ação dos indivíduos que torna as relações sociais contraditórias, colidentes, demandando-o historicamente”.

O que chamamos de Estado moderno surge a partir do século XVI, e passa a valorizar a centralização do poder e a definir mais claramente as fronteiras em que ele se organiza. “O Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o *controle abrangente* sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado (MÉSZÁROS, 2011a, p. 107). Num primeiro momento, isso é uma ação defensiva frente à crise social do feudalismo, que era avassaladora e tinha fortes características de barbárie e de regressão histórica. Então, foi uma forma de recomposição do poder que acabou coincidindo com uma expansão europeia. Uma Europa que se fez militarmente forte precisamente nas guerras feudais, teve um exercício de mortandade interna e depois expandiu isso para o colonialismo. É nesse período que ocorre a acumulação originária do capital¹².

Desde que a acumulação primitiva do capital alcançou um certo grau de maturidade *iniciou-se* a formação do Estado Moderno que se *consolidou* com as revoluções burguesas ocorridas na Inglaterra e na França entre os séculos XVII e XIX - momento em que a burguesia chega ao poder graças ao amadurecimento econômico e social plurissecular que alcançou (BIZERRA, 2016, p. 55, grifos do autor).

De acordo com Mézáros (2011a, p. 106), o Estado moderno emerge com o mesmo rigor que caracteriza a difusão das estruturas econômicas do capital, “complementando-as na

12 A especificidade do objeto de estudo não nos permite aprofundar este contexto histórico. A quem interessar, deixamos como indicação a obra de Engels *A origem da Família, da propriedade privada e do Estado*, especificamente o “capítulo IX”, em que o autor conceitua a natureza, essência e função social do Estado, bem como sua origem e o contexto histórico do seu surgimento.

forma da estrutura totalizadora de comando político do capital”. Para o filósofo húngaro, o desdobramento das estruturas “entrelaçadas do capital em todas as esferas é essencial para o estabelecimento da viabilidade limitada desse modo de controle sociometabólico tão singular ao longo de toda a sua vida histórica”. O autor defende que o Estado moderno constitui a única estrutura corretiva que é compatível com os parâmetros estruturais do capitalismo como modo de controle sociometabólico, e sua atuação corretiva se limita aos ajustes dos limites sociometabólicos do capital.

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas, desde os Estados de formação liberal-democrática até os Estados capitalistas de extremo autoritarismo (como a Alemanha de Hitler ou o Chile miltontfriedmannizado de Pinochet), desde os regimes pós-coloniais até os Estados pós-capitalistas de tipo soviético (MÉSZÁROS, 2011a, p. 106).

O surgimento de uma sociedade que foi forjada pelas condições gerais de sua existência dividiu homens livres e escravos em exploradores ricos e pobres, concebendo antagonismos sociais que não podem ser conciliados e que estão alicerçados na própria estrutura de sua formação. Deste modo, esta mesma sociedade não tem como subsistir a não ser em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, e o Estado seria então um terceiro poder aparentemente situado por cima da luta classista, regulando e gerenciando os conflitos a fim de manter a ordem vigente (ENGELS, 2010).

Santos, M. (2016, p. 29) identifica cinco teses fundamentais sobre o Estado, formuladas por Engels. A primeira tese seria a de que “o conflito gerado entre classes sociais antagônicas exige o domínio de um ‘terceiro poder’, que aparece na figura do Estado”. A segunda atesta que “o Estado é concebido através do desenvolvimento histórico da sociedade. Não é um poder com autonomia diante das classes e, portanto, não tem uma relação direta de fora para dentro”. A terceira afirma que “o Estado é um Estado de classe. Não é de qualquer classe, é o Estado da classe economicamente dominante”. A quarta tese diz que, por regra geral, historicamente o Estado assume certa conformação que não está diretamente ligada a nenhuma das classes, porém, passa constantemente por um processo de reacomodação da própria dominação. A quinta tese que podemos identificar na obra de Engels (2010) se refere à própria essência do Estado, ele não possui universalidade como as categorias trabalho e educação, por exemplo. Isto significa dizer que ele é um produto da sociedade de classes, que nasce e se forma

no seio desta divisão, portanto, é uma configuração dispensável em outros tipos de organização social.

A força política do Estado veio complementar o que já estava em processo de andamento, porque a sociedade de classes surgiu antes dele. Esta é uma questão da complementaridade do primado do fundante e do fundado. Primado, porque dá origem, porque o Estado é fundamental, sem ele a sociedade de classes não se manteria reproduzindo. Mas o que coloca as condições de sua necessidade e que dirige a reprodução social da sociedade são as relações sociais derivadas da produção material da riqueza social. Nessa direção, o Estado se desenvolveu para complementar e organizar a sociedade, proporcionando a *instabilidade mínima* necessária para que a reprodução material ocorra sem barreiras intransponíveis (SANTOS, M., 2016, p. 29, grifos da autora).

Depois desta breve exposição sobre o advento do Estado e o seu papel dentro da organização capitalista, podemos entendê-lo como uma categoria tem uma forte e decisiva influência em todo o meio social. Como pudemos perceber até aqui, esta entidade se envolve em todas as questões que permeiam a sociedade de classes, reproduzindo socialmente a visão de mundo da burguesia, ou seja, das liberdades individuais, gerenciando os problemas da estrutura social capitalista e fazendo uso dos poderes que lhes são atribuídos, inclusive da repressão e violência.

Este elemento repressivo característico do Estado serve para controlar qualquer tipo de contestação, tornando-se um meio efetivamente administrativo que visa endossar a ordem social, mostrando-a como a melhor possível. Com isto, configura-se uma perspectiva que quer demonstrar que o sistema vigente faz tudo o que pode para garantir a qualidade de vida das pessoas. Há todo um complexo ideológico que se conforma para exatamente colocar os indivíduos, a vida social, os grupos sociais, dentro de uma redoma que lhes leve a crer que esta sociabilidade é única possível. Ainda assim, a burguesia não consegue exercer esse controle por completo, suas contradições iminentes não permitem isso, pois apesar dos antagonismos que ela forja constantemente, formam-se grupos sociais, menores ou maiores, que se organizam para contestar a ordem social.

Compreendendo que o Estado é uma instituição criada pela própria conformação do modo de reprodução capitalista, e que é, então, caracteristicamente um legítimo representante dos interesses burgueses, podemos atestar que todas as suas implicações servem para garantir a perpetuação do modelo econômico e social do capital. Porém, como mencionado anteriormente, o Estado nem sempre existiu, ele surgiu a partir da necessidade de um aparelho que gerenciasse diretamente os problemas da ordem capitalista. Isto significa dizer que em uma sociedade sem a exploração e divisão de classes, a presença de um ente regulador nestes moldes

seria inútil. Portanto, seu desaparecimento só pode ocorrer através de um processo histórico de abolição do capitalismo, o que demandará um longo período de tempo. Enquanto isso não acontecer, o Estado continuará a serviço do capital, utilizando a legislação, os aparelhos repressivos e a violência como legítimas estratégias de dominação.

Diante do exposto, podemos perceber que o surgimento da educação estrita tem imbricado em sua própria existência uma estrutura de desigualdade, que é legítima do modelo de reprodução social capitalista. Neste cenário, o Estado tem um papel de administrar os conflitos que advém dessa lógica sistemática da sociedade de classes, e passa a gerenciar os sistemas de ensino de modo que estes representem e reproduzam esta sociedade. Deste modo, podemos compreender que as ações do Estado estão diretamente ligadas a esta necessidade de manutenção da ordem burguesa, e que isso é efetivado por meio de leis e normas institucionalizadas, por tanto as modalidades de ensino estrito, ou seja, a educação escolar, são influenciadas diretamente por esta necessidade de reestruturação dos complexos para atender as demandas geradas pela crise estrutural do capital.

3 A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS RECOMENDAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA TODOS (EPT) PARA A JUVENTUDE

“Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?” (Bertold Brecht).

Conforme expomos anteriormente, Santos (2017, p. 47) considera que a primeira dualidade educativa foi marcada pela divisão entre educação *lato sensu e stricto sensu*. Uma educação que a princípio era ligada ao cotidiano, passou a ser institucionalizada sistematicamente, ainda que uma não elimine a outra. A educação *lato sensu* estava ligada ao processo diário de “produção da existência e de forma assistemática”, e a *stricto sensu* estava “destinada aos detentores do ócio e realizava-se em local específico para essa finalidade, sistematizando conhecimentos”.

De acordo com o autor, esse tipo de educação sistematizada possibilitou à classe que dominava os meios de produção “um modelo educacional afastado do cotidiano” e, posteriormente, essa demanda passou a ser atendida em locais específicos preparados para este fim, o que resultou no aparecimento das primeiras escolas, que relacionavam os estudos à preparação da retórica. Em contrapartida, haviam os trabalhadores que desempenhavam os ofícios e atendiam às exigências impostas pela minoria que tinha posse dos meios de produção. Nesse momento histórico, a maioria explorada não tinha acesso a nenhum tipo de educação formal, a sua instrução ocorria de maneira espontânea e voltada para às imediatezidades do cotidiano.

Essa dualidade educativa ganha um diferente cenário com a consagração do sistema capitalista. Com as exigências impostas pela sociabilidade posta e seu desenvolvimento fabril, tornou-se útil que a classe trabalhadora tivesse acesso à educação sistematizada que antes era destinada somente à burguesia. Porém, devemos acentuar, baseados em Marx e Engels (2007), que a classe que domina os meios de produção domina também o mundo das ideias¹³. Assim, o ensino voltado para os trabalhadores, ainda que nas escolas, era limitado à reprodução do novo panorama social. Deste modo, surge a necessidade de que os operários tenham um determinado nível de conhecimento para operar as máquinas, e de que os complexos sociais respondam a

13 Lukács (2018, p. 448) afirma que “as ideias nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação”. Porém, defendemos, baseadas na ontologia marxista-lukacsiana, que existe uma classe revolucionária, e isso significa dizer que as ideias dominantes prevalecem, mas que não dominam completamente o real, pois este é permeado de contradições.

esta reivindicação. Constrói-se, com isso, uma das maiores contradições do sistema escolar, que universaliza a educação, porém, limita os anseios dos filhos da classe trabalhadora em integrar o mundo do trabalho e a ascensão social dentro da sociedade capitalista, enquanto, na contramão disso, os descendentes da burguesia continuam sendo preparados para cargos dirigentes.

E é neste cenário permeado por essa dualidade histórica que a educação ganha novos moldes. Sendo vista como um dos setores mais estratégicos para o capitalismo, é impregnada por contínuas transformações. O Ensino Médio, objeto central da pesquisa em questão, se constitui como uma das ferramentas fundamentais da manutenção desta ordem social. Assim, justifica-se a imprescindibilidade de desvendarmos essa etapa da educação formal que é perpassada por contradições e reformismos.

A universalização do Ensino Médio no Brasil desenhou-se como um grande desafio mediante as latentes desigualdades sociais e econômicas postas por um sistema social alicerçado na exploração de uma classe em detrimento do enriquecimento de outra. Nisto, e reconhecendo a necessidade de instrumentalização e aperfeiçoamento de maior quantidade de mão de obra disponível para atender às premissas do capitalismo, as grandes instituições financeiras, estados e governos imprimiram, nesta modalidade, constantes reformulações que pudessem se adaptar ao modo de produção vigente.

Segundo Kuenzer (2002), a história do Ensino Médio marca o enfrentamento das tensões nas bases materiais de produção. Esta etapa do ensino faz parte de uma das fases mais importante da juventude brasileira, pois é o momento em que geralmente se definem os estágios futuros da vida em sociedade. Desta forma, o Ensino Médio representa um momento decisivo, principalmente para a juventude da classe trabalhadora, pois estes enfrentam as dificuldades características da classe social a qual pertencem.

Diante das nascentes formulações que o mundo contemporâneo imprime aos complexos sociais, a educação tornou-se objeto de interesse de várias organizações internacionais. Estratégias, metas e programas foram desenvolvidos por instituições financeiras mundiais que estabeleceram mudanças nos moldes do sistema educacional brasileiro, e impactaram diretamente as políticas educacionais do país. Partindo deste pressuposto, é preciso apreender o contexto histórico de institucionalização do Ensino Médio brasileiro, para refletirmos sobre as políticas e os organismos que o influenciam.

3.1 O Ensino Médio no Brasil e sua função social: anotações históricas

Para que possamos compreender quais são os organismos que se colocam à frente da educação brasileira e de que forma as instituições capitalistas mundiais a impacta, torna-se indispensável desvendar o processo de implementação do Ensino Médio. A educação institucional conforme está organizada nem sempre esteve disponível para todas as classes sociais. No princípio, conforme pontua Santos (2017), somente a nobreza, o clero e alguns guerreiros tinham o direito de estudar. A partir do momento em que passa a existir uma divisão social do trabalho e a exploração de uma classe sobre a outra, quem explorava tinha tempo livre para desenvolver outras atividades que não fossem ligadas somente ao seu sustento material. O tempo ocioso do qual estes indivíduos dispunham imprimiu a necessidade de uma educação que atendesse aos recentes tipos de relações sociais que se organizavam naquele momento histórico. Institui-se, então, a educação escolar.

No processo de expansão do ensino, os Jesuítas¹⁴ foram os precursores da educação formal no Brasil, e passaram a assumir essa tarefa durante a ocupação colonial do território brasileiro. Eles eram responsáveis por catequizar os indígenas e por oferecer uma educação também voltada para os filhos dos colonos, em sua maioria, os herdeiros dos engenhos. Em meio a toda exploração e aculturação durante o período de colonização, eles foram os encarregados pela educação do vigente sistema social. O tipo de ensino promovido pelos Jesuítas estava apoiado em princípios religiosos cristãos.

O ensino que os padres jesuítas ministravam eram completamente alheios às condições de vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...] não podia, por isso mesmo, contribuir para as modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época (ROMANELLI, 2012, p. 29).

Sobre a educação jesuítica, Romanelli (2012) destaca que as condições objetivas que favoreciam a ação educativa da época foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural transportado para a colônia.

A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas aqueles cabiam o direito a educação e, mesmo assim, em um número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos. Estes

14 De acordo com Paiva (2000), desde que chegaram ao Brasil, os Jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever, a contar e a cantar. Inicialmente, esse processo era parte da colonização dos indígenas. Os Jesuítas pretendiam que os nativos aderissem às letras e à cultura dos portugueses.

recebiam apenas, além da rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada (ROMANELLI, 2012, p. 29).

Depois que os jesuítas foram expulsos pela coroa portuguesa, grande parte dos estabelecimentos formais de educação foram fechados, e isso acarretou um impacto para a classe dominante da época. O estrato dirigente da colônia logo percebeu a importância da educação na formação de seus representantes, assim, esta “educação livresca, acadêmica e aristocrática tornar-se-ia desde então, ator coadjuvante na construção das estruturas de poder”. (ROMANELLI, 2012, p. 36).

Podemos considerar que essa foi a primeira transformação significativa do então modelo educativo, pois a chegada da família real ao Brasil, em 1808, fomentou um novo panorama educacional, surgindo uma preocupação com a formação da elite dirigente do território colonial. Deste modo, estabeleceu-se o ensino somente para a elite, baseado em aulas régias e abordando assuntos de interesse da metrópole. As aulas ficaram a cargo de professores designados por bispos da coroa portuguesa. Conforme acentua Almeida (2000, p. 25):

No Brasil, quase dois séculos consagradas às conquistas materiais, o governo da metrópole confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país, quer convertendo os indígenas, ou então, se dedicando a um trabalho mais árduo e ingrato, cheio de dificuldades e tenazes oposições: manter a fé dos colonos e seus descendentes nos limites da moral, da justiça e humanidade (ALMEIDA, 2000, p. 25).

De acordo com Santos, J. (2000), em 1826 foi criada a primeira ação concreta de organização da aprendizagem. O Projeto de Lei sobre a instrução pública no Brasil Império designava a organização da educação pública do país em todos os níveis. Por meio desta, buscava-se sistematizar o conjunto dos vários graus de instrução. Assim, ficava determinado que os estabelecimentos responsáveis pelo ensino estariam divididos em quatro níveis, sendo a pedagogia destinada ao primeiro grau, os liceus ao segundo grau, os ginásios ao terceiro grau e as academias ao ensino superior. Esse projeto foi aprovado em 1827. A estruturação do ensino estava aliada ao “aumento da produção manufatureira e constituíram-se nos fatores que propiciaram a intensificação da organização das sociedades civis” (SANTOS, J., 2000, p. 209). E sua direção ficava sob responsabilidade dos nobres, fazendeiros, comerciantes e funcionários da burocracia estatal.

O Colégio D. Pedro II transformou-se no seminário de instrução secundária após um decreto publicado em 02 de dezembro de 1837. Anteriormente a este fato, a referida instituição funcionava como Seminário São Joaquim, que era de instrução primária. A definição

do colégio Dom Pedro II como centro de instrução secundarista, em dezembro de 1837, deu ao Ensino Médio uma “certa unidade” e um “sistema definido”. O governo passou a ser o principal responsável pela direção da instituição (ALMEIDA, 2000). Vale destacar que a modalidade secundária da mencionada época era restrita a uma parcela da sociedade, logo, os alunos se destacavam e se aprofundavam nos estudos, pois dispunham de condições favoráveis para isto.

Em 1851, é promulgado um decreto que permite que o governo realize as modificações necessárias no ensino. Porém, foi somente em 1854 que o então ministro do império, o conselheiro Luiz Pedreira Couto Ferraz, aprovou o regulamento da instrução primária e secundária, por meio do decreto datado de 17 de fevereiro de 1854. Esse regulamento serviu de base ao modelo que adveio posteriormente, afetando a certificação, as formas de avaliação, a abertura de mais instituições escolares e a regulamentação de livros, funções estas que foram atribuídas ao ministro do Império (ALMEIDA, 2000).

Em 1856, criou-se um externato dependente do Colégio D. Pedro II, e em 1857 uma Lei de 26 de setembro autorizou o governo a adquirir um edifício para mais instalações da referida instituição. Em 24 de outubro do mesmo ano algumas modificações foram feitas no colégio secundário, a partir das quais se estabeleceu uma nova organização e um novo plano e distribuição de estudos, “mais moderno e desenvolvido”, incluindo mais disciplinas, como história nacional, moderna e contemporânea, geografia do Brasil e geral, ensino de história antiga e medieval e uma cadeira especial de história sagrada e doutrina cristã (ALMEIDA, 2000).

Durante o período da primeira república, o ensino secundarista, que era destinado aos jovens, manteve-se com tímidas alterações. Seu acesso era muito restrito, poucos jovens tinham como cursar a modalidade, que era destinada aos que tinham como pagar e a uma outra quantidade mínima de pessoas que ganhavam bolsas de estudo ou que participavam de aulas livres ministradas gratuitamente por professores.

De acordo com Romanelli (2012), até o final da década de 1920, as camadas dominantes conseguiram sistematizar o ensino de forma fragmentária, com o objetivo de servir e alimentar os seus próprios interesses e valores. Todavia, o toque aristocrático que era conferido a essa educação não servia somente para manter o status daqueles que eram privilegiados na sociedade, servia também como um instrumento de ascensão social, até mesmo para os que não tinham propriedade privada. Podemos compreender então que a lógica do sistema capitalista sempre foi a de responsabilizar os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, ignorando sua condição de existência.

Nesses diferentes períodos, toda via, a educação escolar passou a organizar-se não mais de forma fragmentária por causa do avanço e do fortalecimento do regime centralizador, mas de forma que refletisse as contradições próprias de um sistema político responsável mais pela metamorfose das formas tradicionais de controle do poder do que realmente pela criação de formas novas (ROMANELLI, 2012, p. 29).

A partir de 1930, com uma revolução¹⁵ comandada por Getúlio Vargas (1934-1945), é instituído o Ministério da Educação. Com isso, ocorrem essenciais mudanças nesta modalidade, que se transforma no que hoje denominamos de ensino médio. Com as recentes políticas destinadas ao campo da educação, que objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento urbano, amplia-se o espaço de consolidação do ensino profissional, que estava mais voltado à instrumentalização de mão de obra. Oliveira (2020) explica que a década de 1930 representa um marco histórico do Ensino Médio, pois foi nesse período que se formou uma estrutura nacional de ensino marcado pela necessidade de uma população mais instruída.

Segundo Kuenzer (2002), a iniciativa estatal primeiro criou as escolas profissionais, cuja incumbência era a instrumentalização dos trabalhadores para o ensino dos ofícios, e, somente nos anos 1940 foi criado o Ensino Médio. Portanto, fica evidente a fundamentação dual do Ensino Médio e profissional brasileiro.

A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde as demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo (KUENZER, 2002, p. 28).

Conforme assevera Kuenzer (2002), a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a fundação de escolas de artes e ofícios em diferentes estados nacionais, que foram precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. A princípio, essas instituições têm o intuito de educar os desvalidos da sorte por meio da perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A grande dualidade do Ensino Médio está baseada na dicotomia educacional: educar para o trabalho ou para a continuidade nos estudos, resumindo-se a dois tipos de educação dialeticamente distintas – uma destinada à classe trabalhadora e outra destinada à elite dominante. Salientamos que este princípio dual do Ensino Médio tem sua sustentação material

¹⁵ Este termo foi utilizado para denominar o acontecimento histórico do período republicano que pôs fim a chamada República Velha. Porém, ressaltamos que baseados no materialismo histórico dialético compreendemos que a categoria Revolução tem um sentido mais amplo que esta ligado ao processo de transformação radical do modelo de reprodução social vigente.

arraigada na própria consolidação do sistema capitalista, cujo marco é a divisão social de classes. E esta dicotomia se estendeu durante todo o percurso de formulação até se chegar ao modelo de Ensino Médio ofertado atualmente.

Cunha (2007) afirma que a organização do ensino segue o ritmo do desenvolvimento econômico. Para compreender este processo, precisamos considerar o histórico das reformas educacionais que constituíram o eixo ideológico que nos dispomos a desvendar, e, para isso, vamos nos deter sobre as políticas reformistas da educação, seu pilar e suas formulações até chegar ao estágio de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular e da lei mais recente que se propõe a modificar o Ensino Médio brasileiro.

3.2 Reformas educacionais: o papel do Ensino Médio para o mercado de trabalho capitalista

Inicialmente, é importante sublinhar o papel das reformas dentro do contexto da sociedade capitalista. Maia Filho *et al.* (2019) ressaltam que “o processo revolucionário implica uma ruptura radical no campo econômico, cultural e político de tal ordem que altera a própria essência do ser ou da formação social”, ou seja, as reformas neste cenário social sempre estarão subsumidas à lógica capitalista vigente. Os(as) autores(as) acrescentam:

Muitos reformistas argumentam que as políticas sociais e os ajustes que propõem representam a revolução possível, ou o caminho necessário para preparar as futuras condições revolucionárias. Mas tal concepção linear, e muitas vezes mecânica, parece não contar com o fato de que o movimento da realidade não é necessariamente progressivo. Além do mais, em vez de ser um caminho, o reformismo pode ser também a via mais curta para o adiamento ou suspensão dessas condições revolucionárias, pois, quando as questões estruturais não são enfrentadas, as energias da sociedade podem ser redirecionadas para mudanças que só aparentemente solucionam os problemas e as crises enfrentadas (MAIA FILHO *et al.*, 2019, p. 3).

Ainda neste sentido, Mészáros (2008) afirma que a estratégia reformista da defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removam defeitos específicos, de forma que se enfraqueça a articulação para um sistema alternativo.

Isto é factível só numa teoria tendenciosamente ficcional, uma vez que os remédios preconizados das “reformas” na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. Desta forma torna-se claro que o objeto real do reformismo não é de forma alguma aquele que reivindica para si próprio: o remédio verdadeiro dos inegáveis defeitos específicos, mesmo que a sua magnitude seja

deliberadamente minimizada, e mesmo que o caminho projetado para lidar com eles seja reconhecidamente [...] muito lento (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

Após institucionalizada como obrigatória e como um direito ineliminável, de responsabilidade do Estado, a educação passa a responder ao desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes. Maia Filho *et al.* (2019) salientam que a educação corresponde a uma das funções essenciais do Estado, que precisa garantir a todo cidadão o acesso ao saber minimamente necessário à interação social, segundo as exigências do mercado.

Neste panorama, expomos as reformas educacionais que modificaram o Ensino Médio brasileiro. As mudanças significativas nesta modalidade começaram a partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Foi nesse período que se instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, tendo como primeiro titular Francisco Campos, que estabeleceu oficialmente a organização do ensino secundário brasileiro, composto a partir de então por uma base do sistema nacional articulado com normas do governo federal. Em 1931, a chamada Reforma Campos foi oficializada por meio do decreto n. 19.890/1931 (BRASIL, 1931). Com ela, o ensino chamado secundário ficou dividido em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar, que durava dois anos (DALLABRIDA, 2009).

A reforma Campos (1931) acentuou a dualidade da dicotomia educacional, pois rompeu com o caráter propedêutico do ensino secundário de formação para o ensino superior, implantando o ensino comercial, destinado às massas populares. Vale ressaltar que este era um momento de forte desenvolvimento industrial, e que a solidificação de um sistema econômico impunha uma nova formação para a classe operária. Oliveira (2020, p. 49) afirma que “essa reforma foi responsável por promover grandes avanços na educação brasileira, em termos de estruturação e unificação curricular nacional”, porém, alerta para o fato de que o que se observou foi um ensino com um currículo enciclopédico voltado aos interesses da elite.

Embora a Reforma Francisco Campos tenha o grande mérito de promover a organização estrutural do ensino no âmbito nacional a partir de uma legislação federal, ela traz também o marco histórico de divisão de classes e, portanto, o reforço das desigualdades sociais legitimando-as através da profissionalização, de certo modo, compulsória às camadas mais pobres da população e permitindo o acesso às carreiras com *status* social à elite dominante do país (OLIVEIRA, 2020, p. 50).

Ou seja, a Reforma Campos contribuiu significativamente para a organização curricular do ensino secundarista, que hoje é o Ensino Médio. No entanto, em sua formulação, havia a prerrogativa de estruturação de um ensino que levasse em consideração as exigências do modo de produção e desenvolvimento do capitalismo, obedecendo a divisão social de

classes. Romanelli (2012, p. 139) assegura que a reforma da educação levada por Francisco Campos “criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no Ensino Médio, para todo o sistema educacional.”

Em 1940 surge o movimento conhecido como Reforma Capanema, que consolida as leis orgânicas do ensino. O sistema nacional de educação foi reformado e organizado em oito setores: Ensino Industrial; Ensino Comercial; Ensino Normal; Ensino Agrícola; criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Ensino Primário e Ensino Secundário. Essa reforma solidificou a tendência que vinha sendo afirmada por Francisco Campos e que, conforme já citado anteriormente, acentuava a problemática da dicotomia educacional. Ademais, esta criou uma Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio do Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que fortaleceu ainda mais o caráter elitista deste nível de ensino. A referida lei propunha a sistematização do ensino secundário em dois ciclos, o primeiro compreendendo um curso ginasial e o segundo o curso clássico e o curso científico.

Romanelli (2012) explica que as finalidades propostas pela Reforma Capanema estavam voltadas para a formação das elites condutoras e para alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. Todos os ramos do ensino, do primário ao nível médio, foram reformulados entre 1942 e 1946. Neste contexto, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) é criado através do Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, dando origem ao chamado Sistema “S”¹⁶.

A partir disso, foram elaboradas diversas Leis Orgânicas para acompanhar as novas demandas econômicas. Por exemplo, em 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro) e a Lei Orgânica do Ensino do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril). Além destas, em 1943 criou-se a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro) e a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro), e em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto).

16 O Sistema “S” é um termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional. Atualmente, é composto pelas seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado.

Outra importante implantação legislativa no campo da educação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo grau. A partir de então, o ensino secundário passou a ser denominado ensino médio e a ser ministrado em dois ciclos: ginasial, de quatro anos, e colegial, de três anos, abrangendo os cursos secundários e o ensino técnico profissional (BRASIL, 1971).

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), a educação e a modalidade do Ensino Médio ganharam um caráter mercadológico bem mais explícito, pois tendia a acompanhar a proposta de desenvolvimento econômico dos governos ditatoriais. Nesse sentido, as políticas educacionais iam ao encontro do que os ditadores e seus ministros consideravam como estratégias para o desenvolvimento do país. Em sua maior parte, a legislação educacional da época era voltada à repressão de movimentos estudantis (em especial de estudantes do nível superior) e à precarização do ensino público.

A Constituição Brasileira de 1967, que foi promulgada em 24 de janeiro de 1967 e entrou em vigor no dia 15 de março de 1967, estabeleceu o fim da vinculação constitucional de recursos para a educação. Na contramão disso, as escolas privadas continuavam lucrando e usufruindo de imunidade fiscal. Em 1967 o governo Costa e Silva lançou o Plano Decenal de Educação (1967-1976), fundamentado na teoria do capital humano e na mercantilização do processo de ensino para acelerar o desenvolvimento econômico. E esta foi a concepção que norteou as políticas educacionais durante o período da ditadura militar no Brasil.

Após a superação da ditadura militar, são realizadas modificações legislativas importantes. O governo posterior, de José Sarney (1985-1989), foca na reestruturação e reorganização do ensino baseando-se na democratização que se instaurava. Em 5 de outubro de 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelece um Estado democrático de direito e uma república presidencialista. Em consequência, foram várias as alterações nos diversos setores da sociedade.

Vale ressaltar que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2000) representou o fim de uma longa transição reformista na educação iniciada com a Constituição Federal de 1988. Conforme assevera Maia Filho *et al.* (2019, p. 5):

Por essa razão, a maior parte das reformas liberais propostas a partir do Governo FHC se constituiu como leis e emendas à Constituição Federal de 1988, que redundaram na retirada de muitas das conquistas ali consagradas. Na área educacional, especificamente, o movimento de transição reformista pode ser resumido como a passagem do modelo estatal varguista (1930-1990) para o modelo de mercado

implantado pelo Governo FHC (1995-2002), [...]. Como a reforma do Ensino Médio foi desencadeada oficialmente em 1998, seu espírito não poderia ser outro, pelo menos do ponto de vista legal, senão aquele do modelo eficientista de gestão cujo viés tecnoburocrático-liberal será predominante (MAIA FILHA *et al.*, 2019, p. 5).

Com isso, o Governo FHC promoveu intensas modificações curriculares e de avaliação sistemática dos sistemas de ensino. O Governo atuou como um agente regulador e, por essa razão, “a reforma curricular e uma nova formação docente com ela compatível só devem aparecer em um segundo momento, quando o modelo de gestão já instalado possa, [...] detectar os problemas e propor as soluções” (MAIA FILHO, *et al.*, 2019, p. 7).

A publicação da Lei n. 9.394/1996 oficializa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com ela, o Ensino Médio passa a ser legalmente uma competência dos estados, e lhe é atribuído um objetivo formativo próprio. Neste sentido, uma orientação formativa é proposta através de objetivos mais abrangentes, que incluem o prosseguimento dos estudos e a preparação para o mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

Nos anos 1990, surgem novas demandas para o Ensino Médio, e o Governo FHC institui, por meio da Resolução n. 3, de 26 de Junho de 1998, outras diretrizes curriculares nacionais para a modalidade. As Diretrizes Curriculares estabelecidas na referida resolução se constituíam num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, tendo em vista a vinculação da educação com o mundo do trabalho e com a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

Com a modificação do processo social, a intensificação das relações econômicas e as transformações no cenário educacional, a necessidade de reformulação do Ensino Médio manifestou-se de forma mais intensa. Assim, a educação ganha um outro panorama. Fóruns e conferências pretendiam debater novos paradigmas educacionais.

Neste contexto, a reforma do Ensino Médio não era um projeto isolado, mas inseria-se em um projeto maior de mudança de todo o sistema educacional brasileiro decorrente do capital em crise e encampado por organismos internacionais, sob a ótica de ajuste econômico e fiscal, no chamado neoliberalismo. Nesse sentido, é fundamental ter em mente que a opção política pelo reformismo que caracterizou marcadamente o Governo FHC incorporou a lógica segundo a qual as reformas são uma estratégia adequada para o enfrentamento dos conflitos sociais e, mais que isso, elas seriam fundamentais para administrar as eventuais crises do capital. Não se trata, porém, de uma política restrita ao Governo FHC, uma vez que teve continuidade, sob diferentes matizes, nos governos subsequentes, de Lula e Dilma, como, certamente, na retomada conservadora do Governo Temer (MAIA FILHO *et al.*, 2019, p. 5).

Deste modo, a reforma do Ensino Médio, que se iniciou na década de 1990, constituiu-se como um conjunto de projetos submetidos ao Ministério da Educação e ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). “Sua suposta vantagem para o Estado central é também financeira: como os recursos são sempre escassos, todos concorrem a um fundo limitado com o seu respectivo projeto, o qual será sempre insuficiente para atender à demanda dos entes federados” (MAIA FILHO *et al.*, 2019, p. 5).

As propostas reformistas que se propunham a responder às reivindicações do Ensino Médio trouxeram um outro panorama ao contexto educacional.

No âmbito da reforma educacional, as recomendações relacionadas à eficiência interna ganharam dimensão no alcance de resultados, especialmente para o ensino básico e profissionalizante. Para tal, foram orientadas medidas tais como treinamento de docentes; revisão de métodos pedagógicos e novos recursos materiais que foram destacados como necessários para a reversão desse quadro; estratégias ditas inovadoras de ensino aligeirado ou a distância foram também estimuladas. Apesar de promover e descentralizar os sistemas, a exemplo da municipalização do ensino fundamental, o governo federal permaneceu presente mediante a centralização dos mecanismos de controle, ora pela avaliação, ora por medidas como promoção automática e outras inovações pedagógicas de inspiração economicista (MAIA FILHO *et al.*, 2019, p. 6).

Portanto, fica evidente que existe uma parcialidade no reformismo educacional do país, e isso pode ser verificado, por exemplo, em duas medidas tomadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. A primeira medida é referente à atenção especial ao Ensino Fundamental, que passa a ser prioridade do governo federal. E a segunda está relacionada com a separação da modalidade Ensino Médio e a Educação Profissional. As mudanças orientadas a partir de então tentaram acompanhar a modernização das novas relações sociais impostas pelo sistema econômico vigente, porém, não “tocam na essência do sistema educacional”, apresentam-se como as reformas possíveis, sempre diante da escassez de recursos e mascarando sérios problemas estruturais, de eficiência e qualidade, sendo estas “políticas compensatórias e focais de curto prazo, que não trabalham verdadeiramente as causas fundamentais dos problemas do sistema educacional” (MAIA FILHO *et al.*, 2019).

Como pudemos verificar no decorrer da exposição sobre o percurso das reformas do Ensino Médio, desde a sua formulação inicial, a educação de um modo geral é permeada por interesses de classe. A modalidade em questão sempre carregou uma dicotomia evidente, mostrando-se como um gargalo para o ensino superior e também como um passo que antecede a inserção no mundo do trabalho. Com a modernização industrial, o desenvolvimento econômico do sistema capitalista e a consequente crise estrutural, diversas exigências foram impressas na educação a mando de instituições financeiras mundiais que se tornaram grandes

investidoras do sistema educacional brasileiro, impondo seus interesses financeiros das mais variadas formas, tanto por meio de currículos como de avaliações, além de outras interferências metodológicas.

As reformas que permearam a história do Ensino Médio demonstram o objetivo da classe dominante em manter o *status quo* da desigualdade, que é a essência do sistema capitalista. Evidenciamos que desde o seu surgimento, há um propósito de diferenciar e oferecer possibilidades distintas para a burguesia e para os trabalhadores. Porém, esse problema vem se acentuando de acordo com o agravamento e a aglutinação do sistema de produção material vigente. A crise estrutural do capital trouxe um novo panorama para os diversos setores da sociedade, e a educação dos jovens trabalhadores tem sido fortemente atingida com reformulações a fim de sustentar o sistema como modelo social permanente. Organismos internacionais e grandes agências capitalistas têm manifestado um interesse especial pela educação dos países subdesenvolvidos, e isso tem consequências que perpassam desde as políticas reformistas até a organização e estruturação das modalidades de ensino público no Brasil.

3.3 O programa de Educação Para Todos (EPT): recomendações para a juventude nos países pobres

Para avançar no nosso debate, é substancial apreender quais são os organismos que atuam e influenciam as políticas educacionais brasileiras. Dentro deste pressuposto, partimos da interpretação de que estas instituições representam fielmente os interesses capitalistas, a exemplo disto, vamos contextualizar as recomendações do Programa de Educação Para Todos (EPT) para a juventude no mercado de trabalho. A importância de entender esses elementos se justifica pelo fato de que os jovens são o principal público do Ensino Médio e que as políticas internacionais interferem diretamente na organização e estruturação dessa modalidade de ensino no Brasil, ou seja, impacta diretamente a educação da classe trabalhadora.

O Programa de Educação Para Todos foi formulado no ano de 1990, no Fórum Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia. Segundo Santos, L. (2019), esta conferência tinha por objetivo formular as matrizes norteadoras do processo educativo mundial, definindo assim as necessidades básicas de aprendizagem que pretendiam possibilitar condições para que a população pudesse sobreviver na nova configuração planetária. Desde então, o EPT tem sido um dos principais formuladores de políticas

educacionais para os chamados países subdesenvolvidos, e o Brasil é um destes. Com ampla influência no âmbito social e educacional, o programa é gerenciado pelas maiores organizações financeiras do mundo, como o Banco Mundial¹⁷ (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Após essa conferência que estabeleceu outros paradigmas, o Banco Mundial assumiu a função de reestruturar a educação, e o EPT tornou-se um dos norteadores primordiais dessas políticas educacionais. As diretrizes, por sua vez, são voltadas especialmente aos países que integram a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), e intencionam transformar a educação em um instrumento de superação das desigualdades sociais.

Mendes Segundo (2005, p. 45) afirma que o princípio ideológico do Banco Mundial está ligado à sustentabilidade do mundo capitalista, mediante a imposição de estratégias assistencialistas aos países pobres. Em contrapartida, esses países periféricos se comprometem a alcançar estabilidade econômica. O Banco Mundial tornou-se responsável por financiar empréstimos para “infraestrutura, gastos públicos, políticas de preço e pela orientação de aperfeiçoamento e eficiência no uso dos recursos por parte dos países pobres”. E ao FMI “cabe a função de zelar pela estabilidade das moedas, pelo financiamento conjuntural dos balanços de pagamento e pela imposição de políticas monetárias, fiscais e cambiais”, tendo também de monitorar constantemente a dívida externa dos países que realizaram empréstimos.

Com este decisivo poder e influência nas políticas públicas e sociais, estes organismos internacionais desenvolvem e financiam diversos programas a fim de monitorar o desenvolvimento dos países chamados periféricos. Para Mendes Segundo (2005, p. 59), com a prescrição neoliberal da economia pós-década de 1970, o Banco Mundial definiu a educação como necessária para atingir determinados objetivos. “Nesse sentido, a educação primária ou fundamental ganha a dimensão de uma educação suficiente para atingir as metas de sustentabilidade dos países devedores”. Desta forma, a educação é entendida como uma potência capaz de promover o avanço econômico.

17 O Banco Mundial foi criado em 1945, junto ao Fundo Monetário Internacional. Essas instituições foram pensadas logo após a Segunda Guerra Mundial, para auxiliar na reconstrução dos países devastados pela guerra. “Atualmente, o Banco Mundial (2004a) se constitui em um grupo composto das seguintes instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Mais recentemente, passou a coordenar o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). A criação dessas instituições no interior do grupo Banco Mundial é também marco da mudança da sua atuação. A CFI, a AMGI e o BIRD são entidades jurídica e financeiramente distintas, e apesar do BIRD possuir a tutela dos serviços administrativos, todas estas instituições são subordinadas ao mesmo presidente” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 46).

Com o apoio do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, fóruns, conferências e encontros são organizados para definir metas que devem ser cumpridas. Um dos grandes marcos da atuação destas instituições foi exatamente a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esta resultou em dois importantes documentos para a política educacional, sendo estes a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Após dez anos desse acontecimento, ocorreu em Dakar um outro encontro que estruturou o movimento Educação Para Todos.

O referido Programa tornou-se um dos principais reguladores das políticas educacionais. É importante nos atentarmos aos fatos mencionados anteriormente para que possamos compreender que, em contrapartida ao empréstimo que essas organizações dispõem aos países periféricos, estes têm que seguir e se submeter às normas impostas, e isso significa que o controle da educação destes países fica a cargo das maiores instituições financeiras mundiais. Mendes Segundo (2005, p. 69) acrescenta:

A tutela imposta pelo Banco Mundial é tão acentuada que cobra do país tomador de empréstimos uma declaração de desenvolvimento econômico e a aceitação do monitoramento do Banco na definição de uma política setorial. Como a educação é considerada um importante suporte ao desenvolvimento econômico, passa a ser conceituada como variável econômica capaz de impulsionar o alcance da sustentabilidade econômica e da redução da pobreza (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 69).

O EPT relaciona a precarização dos diversos setores da sociedade ao intenso fracasso dos índices de aprendizagem. Partindo deste pressuposto, um de seus fundamentos essenciais está em colocar a educação no centro do processo de melhoria do bem-estar da população. Santos, L. (2019), sobre o assunto em questão, se expressa da seguinte forma:

O Programa da EPT promovido pelos organismos internacionais e organizado pelo Banco Mundial tem como um de seus objetivos atribuir à educação o papel estratégico de mediação dos problemas causados pelo sistema sociometabólico do capital e suas profundas crises, ou seja, desenvolver a capacidade de adquirir conhecimentos básicos voltados para a promoção individual, que garantam a sobrevivência de cada um e ao mesmo tempo possibilitem o desenvolvimento pessoal nos limites da atual forma de sociabilidade (SANTOS, L. 2019, p. 46).

Mendes Segundo (2005) esclarece que a Declaração Mundial de Educação para Todos tinha como um dos objetivos centrais aumentar as taxas brutas e líquidas de escolarização e alfabetização de pessoas entre 15 e 24 anos. De acordo com a referida pesquisadora, os propósitos e estratégias deveriam ser adaptados às realidades de cada país no intuito de

assegurar uma educação básica para a população mundial. Para que isso se efetivasse, foram traçadas seis metas principais.

As referidas metas são, respectivamente: a expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; o acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; a melhoria do ensino, de modo que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária "x" atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; a redução do analfabetismo adulto à metade do nível existente em 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo entre homens e mulheres; a expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; e a construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável.

Como podemos observar, as metas estão ligadas à tentativa de melhorar os níveis de aprendizagem das crianças e jovens dos países subdesenvolvidos, que apresentam índices educacionais alarmantes. A meta número dois expressa como pressuposto que, a partir daquele acordo firmado em 1990, os países que integram a Unesco iriam garantir condições que permitissem a conclusão do ensino básico por todos. No entanto, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2019), entre 2014 e 2018 a educação básica perdeu 1,3 milhões de alunos matriculados, e o Brasil tem cerca de 2 milhões de crianças e jovens fora da escola.

A modalidade do Ensino Médio, ainda de acordo com o instituto, foi a que mais apresentou índices de evasão, especialmente no ensino público, que somou 220 mil matrículas a menos no ano de 2018. Os dados do INEP mostram que há uma queda acentuada nas matrículas dos alunos que concluem o 9º ano e deveriam cursar o Ensino Médio – de 2014 a 2018, estas diminuíram cerca de 8,3%. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), houve uma queda de 1,5% nas matrículas. A referida pesquisa também demonstrou que a maior parte dos alunos está inserida no ensino público, totalizando aproximadamente 81,44%.

Essas informações revelam que as metas estabelecidas na conferência de Jomtien não aconteceram como programadas, e isso ficará mais explícito na próxima seção, quando apresentaremos dados específicos sobre a educação da juventude brasileira. Mencionamos essas estatísticas para ilustrar a problemática gerada pela implantação de políticas públicas baseadas em modelos de países com realidades distintas do contexto brasileiro. A tentativa de progresso por meio da educação, intencionando melhorar a qualidade de vida das pessoas em situação de vulnerabilidade, é falha diante das relações precarizadas ocasionadas pela crise estrutural de

um sistema que não pode ser humanizado. Igualdade, justiça e condições dignas de vida não podem ser garantidas em uma sociabilidade que se sustenta da exploração dos indivíduos e que tem como marca principal uma divisão acentuada de classes.

Além das metas, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos estabelece diretrizes que devem nortear as ações dos países. Segundo o documento, as crianças, jovens e adultos devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, e a educação básica deve atingir a todas as pessoas em idade escolar. Para isso, destaca a imprescindibilidade de uma melhoria na qualidade do ensino, organizando medidas para reduzir as desigualdades. No intuito de efetivar o princípio da equidade, a EPT salienta que deveria ser oferecida a todas as crianças e jovens a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade na aprendizagem, integrando todos os grupos sociais, e que as exigências básicas do processo educativo devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas (JOMTIEN, 1990).

Após a conferência de Jomtien, outros encontros de grande repercussão mundial foram organizados para avaliar os resultados alcançados pelos países. Em 2000, aconteceu em Senegal, mais especificamente na capital Dakar, o Fórum Mundial de Educação, coordenado pelas ONU. Este encontro resultou no documento “Declaração de Dakar Educação para Todos – 2000”. Os participantes da cúpula mundial de educação se reuniram para avaliar os resultados das metas estabelecidas em 1990 e para traçar novas estratégias que pudessem levar ao resultado esperado, reafirmando o compromisso dos governos em atingir os objetivos da conferência de Jomtien.

A Declaração de Dakar (2000) reiterou a importância do cumprimento das metas da Declaração de Educação para Todos (1990), e considerou inaceitável que no ano 2000 ainda houvessem mais de 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e que existissem 880 milhões de adultos analfabetos. Verificaram também que jovens e adultos não tinham acesso às habilidades e conhecimentos requisitados para um emprego proveitoso. O documento acentuou ainda que sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas de redução da pobreza não seriam alcançadas, ampliando as desigualdades sociais. Além disso, a referida declaração reafirmou que as crianças, jovens e adultos teriam o direito de desfrutar de uma educação que atendesse às necessidades básicas de aprendizagem, para isso, os sistemas educacionais deveriam oferecer uma educação no “sentido pleno do termo”, que seria aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e a ser.

Outro fórum internacional foi organizado em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul. A Unesco e o Banco Mundial foram instituições organizadoras do evento, que contou também

com a participação de outros organismos nacionais e internacionais. A exemplo dos fóruns anteriores, os países integrantes da Unesco também estiveram presentes, bem como membros da sociedade civil e profissionais da educação. O objetivo do encontro foi estabelecer uma nova visão para a educação dos próximos 15 anos, repensando as metas e diretrizes formuladas em Jomtien (1990) e Darkar (2000).

A fim de evitar repetições dispensáveis, vamos acentuar que a declaração de Incheon (2015) reafirmou as metas de Jomtien (1990) e Darkar (2000), após reavaliar o progresso e o fracasso dos países diante dos acordos estabelecidos nos fóruns anteriores, de forma que destacaram a relevância de uma educação continuada para completar a agenda inacabada. É importante destacar que, em todos esses documentos analisados, a educação é vista como redentora das mazelas sociais, sendo então posta como transformadora de vidas e principal impulsionadora do desenvolvimento social e econômico das nações.

A declaração de Incheon (2015), além do compromisso de garantir uma educação inclusiva, igualitária, de qualidade que pudesse oportunizar aos jovens ingressar no mundo do trabalho e no ensino superior, foi destacada ainda a necessidade de que fossem oferecidos “percursos de aprendizagem flexíveis”, além da certificação do conhecimento adquirido na educação formal e/ou informal. A agenda de 2030 firma também o compromisso de assegurar que todos os jovens e adultos alcancem níveis de proficiência em alfabetização e matemática, e que possam desfrutar de oportunidades de aprendizagem e formação, acentuando a importância de fortalecer a ciência, a tecnologia e a inovação.

A referida declaração (2015, p. 14) considera vital que todas os jovens estejam aprendendo habilidades “relevantes”, sendo primordial que os sistemas educacionais garantam que estes indivíduos desenvolvam as “competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia”.

Torna-se indispensável, após esta breve exposição sobre os responsáveis por nortear as diretrizes que influenciam diretamente as políticas educacionais brasileiras, refletirmos sobre a materialidade dessas normas no cotidiano da vida educacional da juventude brasileira. Até aqui, podemos compreender que o complexo educacional está diretamente interligado ao complexo fundante, e que a crise estrutural do capitalismo gerou um panorama histórico de precarização em todos os setores da sociedade. O imenso potencial de reestruturação do sistema capitalista faz com que ele constantemente crie alternativas para manter sua hegemonia, e é neste cenário que atuam os grandes organismos financeiros mundiais.

A educação, sendo um complexo universal, e com os moldes da sociedade de classes, é utilizada como uma das principais ferramentas para manter a reprodução do sistema, ficando claro nas análises anteriores qual seria o lugar destinado à juventude pobre no mundo capitalista. Amorim (2018) nos alerta que não é novidade o fato de que o conhecimento na perspectiva da sociabilidade atual seja limitado aos imperativos da produção do capital, assim, o objetivo da Unesco e de seus programas se destinam a adaptar e readaptar os indivíduos às mudanças ocorridas na estrutura do capitalismo. Tonet (2012) acrescenta que os trabalhadores, neste momento histórico, precisam dominar as tecnologias e aprender a pensar para resolver problemas novos e imprevistos, ou seja, devem realizar tarefas diversas e transitar com mais facilidade de um emprego a outro, já que não há garantia de estabilidade nesta forma de produção.

Conforme podemos antecipar, qualquer tentativa de humanizar ou melhorar um complexo social dentro da sociedade regida pelo capital será falha. As declarações e programas citados no decorrer desta seção mencionam enfaticamente o compromisso de tornar a educação mais igualitária, qualitativa e à serviço do gênero humano dentro da sociedade de classes. O que fica evidente é que as metas relacionadas à educação da juventude não se concretizam efetivamente, e que os sistemas educacionais não conseguem êxito em cumprir as demandas. Supomos que a lógica por trás dos documentos esteja ciente deste fato, porém, vão continuar reafirmando que a educação é a redentora dos problemas sociais. Amorim (2018) nos lembra que a raiz deste problema está na lógica do capital e que, para este, não importa a autoconstrução humana, e sim o homem enquanto portador da mercadoria força de trabalho.

A juventude brasileira tem apresentado dificuldades de conseguir se manter nos ambientes educacionais, e isso é ocasionado por diversos fatores. Uma das recomendações centrais dos documentos mencionados anteriormente está relacionada à preparação para o mundo do trabalho. Amorim (2018, p. 145) ressalta que, no atual contexto do modo de produção capitalista, educar visando essa inserção significa não somente preparar para o emprego fabril ou em outros setores, mas também para se “adaptar ao desemprego, ao subemprego, a serviços terceirizados”.

Devemos alertar que até mesmo esse objetivo tem fracassado, visto que estamos vivenciando um período histórico que apresenta um dos menores índices de jovens registrados com emprego formal, e que precisam se submeter a outras maneiras de subsistência. Mészáros (2011a) afirma que a juventude será diretamente atingida pela precarização dos complexos gerada pela crise estrutural do sistema, que formará mais que o exército de reserva de

trabalhadores para desenvolver tarefas de simples ou de média complexidade, e isso obrigará os sujeitos a desenvolverem funções no trabalho informal.

O Brasil tem aprovado constantemente reformas que provocam perdas históricas para a juventude, tanto no âmbito dos direitos trabalhistas como no educacional. A exemplo, podemos citar o retrocesso e o corte de verbas no setor da educação e da tecnologia, que inclusive contraria as recomendações da agenda 2030. Deste modo, avançaremos nosso debate buscando compreender como as recomendações dos organismos internacionais têm se materializado no cotidiano dos jovens da classe trabalhadora e o que os índices brasileiros revelam sobre a atual realidade destes indivíduos para, então, reverberarmos sobre a mudança mais recente do Ensino Médio brasileiro.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (Lei n. 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA

“Em vão percorremos volumes, viajamos e nos colorimos. A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua. Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos. As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei” (Carlos Drummond de Andrade).

O sistema educacional brasileiro apresenta diversos problemas, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto aos problemas pedagógicos, políticos e ideológicos. Esta situação tem se intensificado de forma acentuada nos últimos anos, levando ao escasseamento da educação em nosso país.

A aprovação de programas educacionais e as reformas e decretos no ensino, agregadas ao processo de implantação de novas políticas escolares e de modificação dos documentos que normatizam a educação, geram consequências que educadores e comunidade escolar têm de enfrentar cotidianamente, entre estes, está o distanciamento das condições favoráveis para um bom desenvolvimento da prática pedagógica.

Diante das constantes alterações na legislação educacional nos últimos anos, faz-se necessária a reflexão e o debate acerca da Lei n. 13.415/2017, que legitima a reforma do Ensino Médio e impõe expressivas mudanças para a educação. Pensar as contradições existentes nas políticas educacionais, bem como as implicações impostas ao Ensino Médio, é de fundamental importância para apreender a função imposta à classe trabalhadora, diante do cenário de agravamento da precarização dos complexos sociais. Amorim (2018, p. 147) afirma que, “para realizar todas as tarefas requeridas pelo mercado, o Estado, aliado intrinsecamente ao capital, faz uso de um conjunto de instrumentos para efetivar seu poder de controle sobre a classe trabalhadora”.

Antes de iniciarmos o debate sobre a Lei n. 13.415/2017 e os seus impactos no Ensino Médio, temos que apresentar o público-alvo desta modalidade. Quem são os jovens que compõem essa faixa etária? Onde eles estão? Qual a qualidade de vida destes sujeitos? O que os índices de educação, saúde e violência revelam sobre a juventude brasileira? Caracterizar estes indivíduos nos possibilitará refletir sobre sua atuação e inserção no todo social.

4.1 A juventude brasileira e a educação para o mercado de trabalho

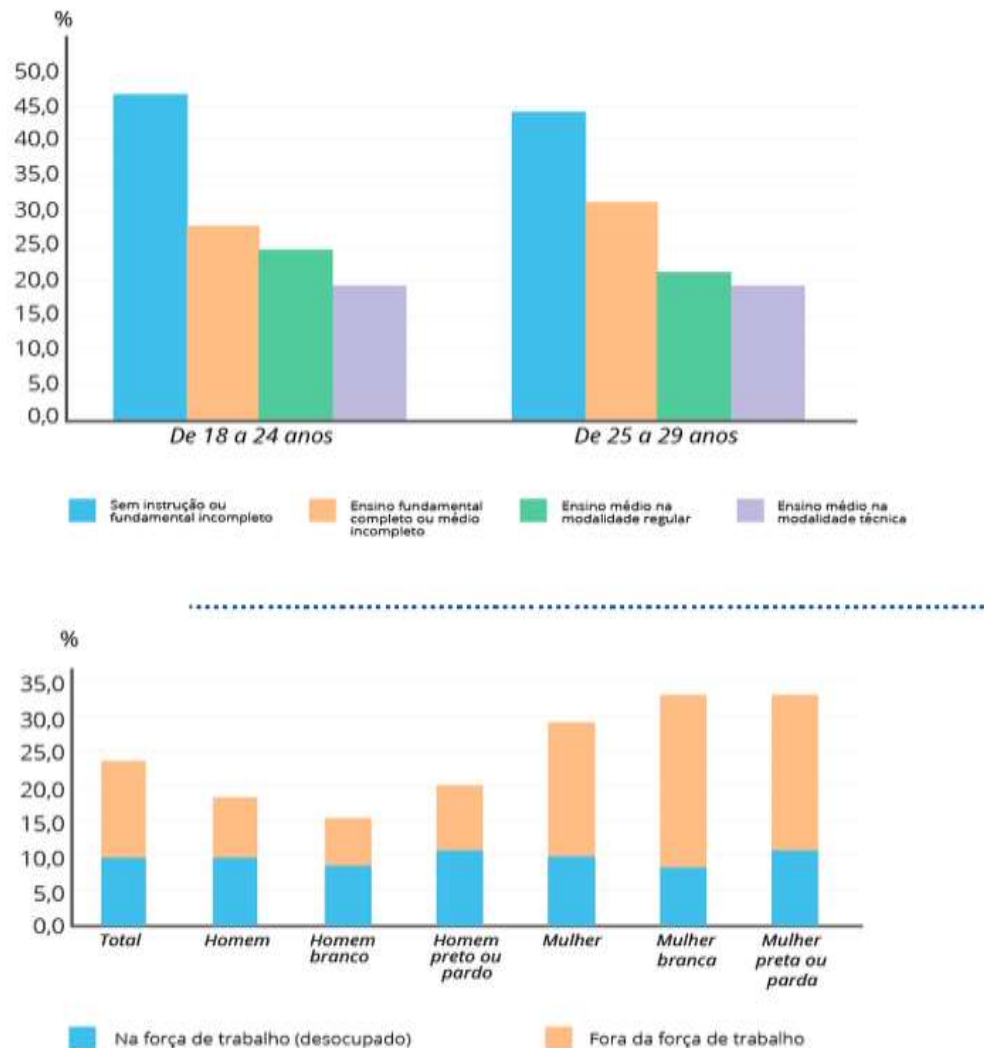
Quem são os jovens brasileiros? Esta foi a indagação que motivou o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) a realizar em 2016 o seminário “Juventude Brasileira: Novos Desafios às Políticas Públicas”. Dados apontavam que, em 2013, mais de duas décadas depois da Conferência de Jomtien (1990), o Brasil ainda tinha 83,5% de jovens que viviam em famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo. Em relação à escolaridade, o estudo revela que existia uma grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingido, cerca de um terço dos adolescentes ainda não haviam terminado o ensino fundamental e menos de 2% (1,32%) havia concluído o Ensino Médio. Como estes resultados obtidos pelo IPEA, foi lançado o livro *Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas*¹⁸.

A Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. A partir de então, fica definido nacionalmente que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁹ – IBGE (2018), atualmente, a juventude brasileira é composta por cerca de 47,3 milhões de indivíduos. Destes, cerca de 23% não estavam inseridos no sistema educacional e nem trabalhavam, 13,5% estavam ocupados e estudando, 28,6% estavam inseridos no sistema educacional, porém não trabalhavam, e 34,9% exerciam alguma ocupação, mas não estudavam.

18 Este estudo analisa os dados de 2001 a 2013, e por esse motivo ele não será utilizado como fonte principal nesta discussão, por considerarmos que existem dados mais recentes que melhor caracterizam o momento atual. Ainda assim, a discussão bibliográfica realizada na mencionada pesquisa é relevante, pois evidencia os desafios impostos à juventude.

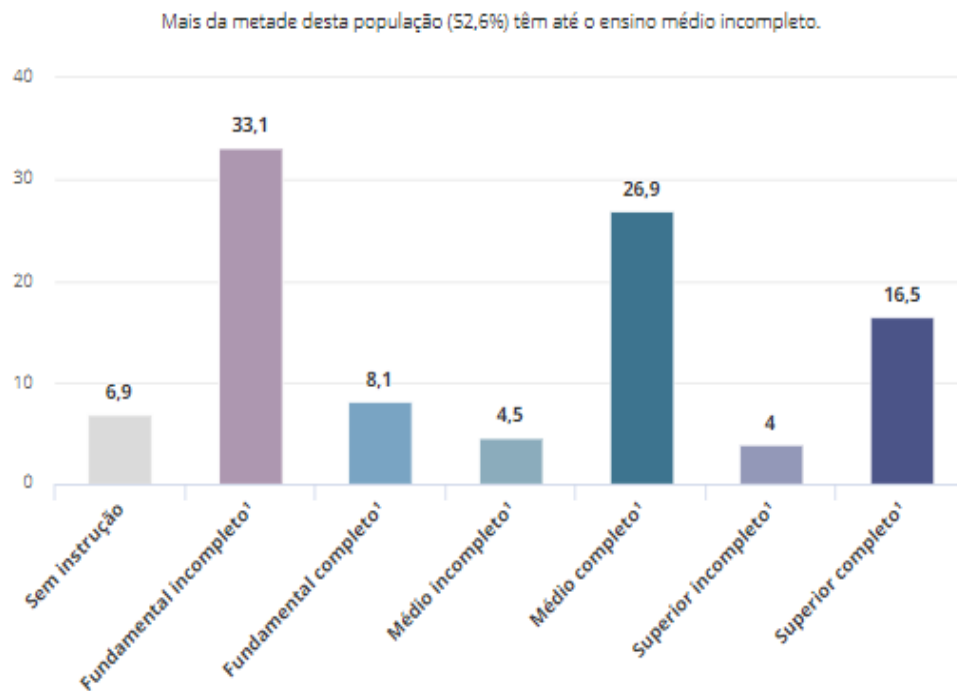
19 Para a exposição de dados, utilizaremos principalmente os índices divulgados pelo IBGE. Buscaremos as informações mais atuais, por isso, em alguns momentos desta seção vamos apontar resultados de pesquisas do ano de 2018 e de 2019. O uso dos índices de dois anos distintos se refere à especificidade de cada levantamento realizado pelo instituto. Alguns relatórios possuem informações mais detalhadas e que atendem mais satisfatoriamente à demanda do objeto em questão.

Figura 3 - Jovens que não trabalham e nem estudam

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua (2018).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, (IBGE, 2018), mais de metade dos brasileiros com 25 anos ou mais não concluem a educação básica, isso significa que 52,6% dos jovens brasileiros não obtêm o mínimo de estudo determinado. Segundo o referido documento, 33,1% não consegue terminar o ensino fundamental. O número de jovens nesta faixa etária que não tem instrução alguma chega a 6,9%; 8,1% tem o fundamental completo e 4,5% o Ensino Médio incompleto.

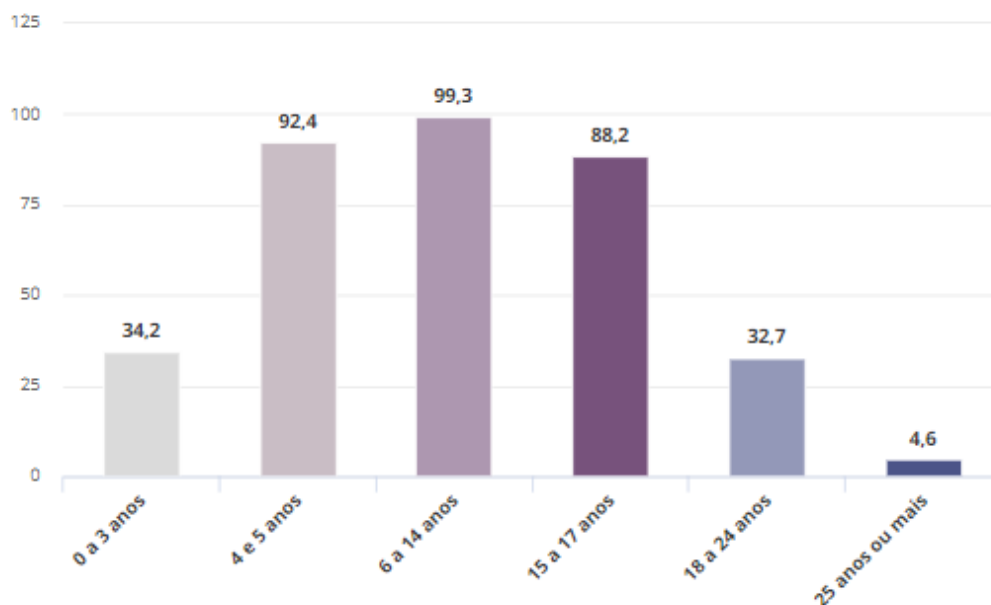
Figura 4 - Pessoas com 25 anos ou mais de idade por nível de instrução no Brasil (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2018).

Ainda de acordo com o relatório do IBGE (2018), a justificativa mencionada pela população de 15 a 29 anos foi a de que as tarefas de casa ou os cuidados com os demais membros da família ocupam muito tempo, o que impossibilita a dedicação aos estudos. Um recorte faz-se necessário, pois 23,3% dos sujeitos que alegaram esse impedimento são mulheres, enquanto somente 0,8% dos homens o mencionaram. Para os homens desta faixa etária, o motivo principal pelo qual eles não frequentam a escola está relacionado à busca por trabalho ou emprego. O estudo aponta que a taxa de escolarização começa a diminuir entre os jovens que tem 15 anos ou mais.

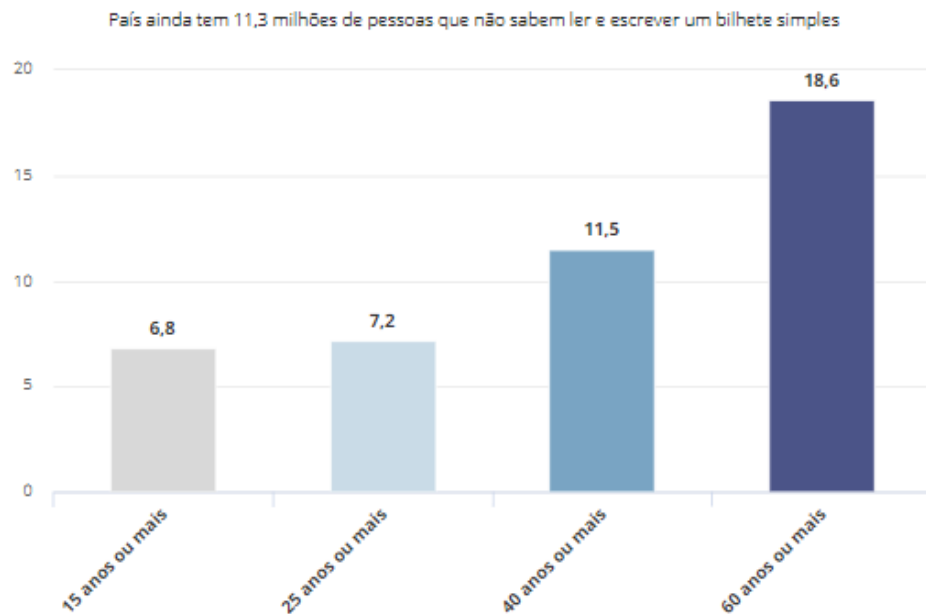
Figura 5 - Taxa de escolarização por faixa de idade no Brasil (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2018).

Em relação ao analfabetismo, considerando os sujeitos com idade de 15 anos ou mais, os dados demonstram que os números mais elevados estão ligados a indivíduos de regiões com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a pessoas pretas ou pardas. No período, existiam 11,3 milhões (6,8%) de analfabetos no Brasil. No que concerne às regiões, o Nordeste apresentou o maior índice de analfabetismo (13,9). Referente ao gênero, a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi de 7%, e para as mulheres, de 6,6%. Para as pessoas pretas ou pardas (9,1%), o número chegou a mais que o dobro em comparação às pessoas brancas (3,9%).

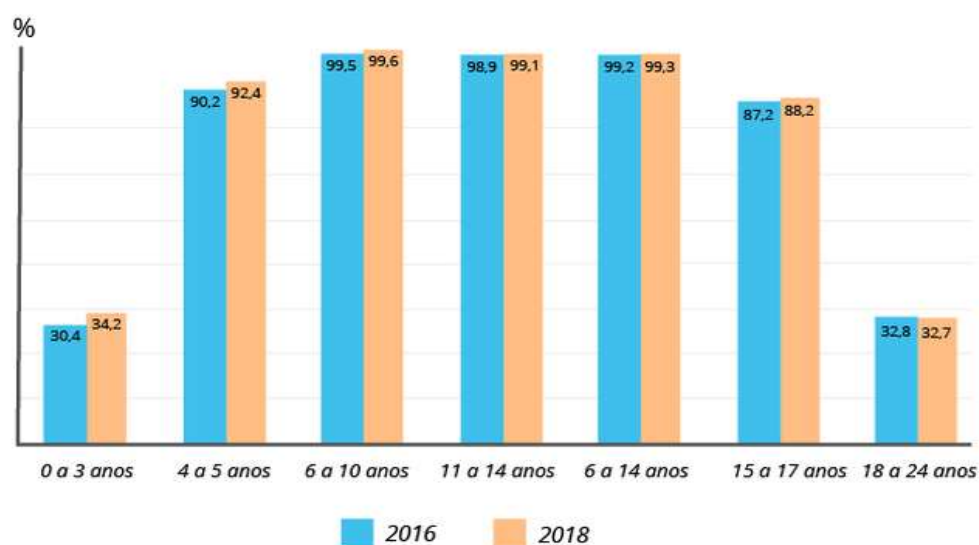
Figura 6 – Taxa de analfabetismo no Brasil em 2018 (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2018).

Quanto ao ensino superior, os dados apontados pela pesquisa “Síntese de Indicadores Sociais (SIS/2019)” mostram que o acesso ao ensino superior continua muito restrito, mantendo apenas 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos estudando.

Figura 7 - Acesso ao ensino superior (2018)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2018).

Um levantamento chamado “*Education at Glance*”, elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/2019), revela que somente 21% dos jovens brasileiros concluíram o ensino superior. De acordo com o referido estudo, dos alunos que conseguem ingressar no ensino superior, apenas 33% conseguem terminar o curso no tempo esperado, a maioria dos que não se formam no período previsto abandonam o curso sem concluí-lo. O documento indica ainda que os jovens que concluem a graduação não passam para a etapa seguinte dos estudos, uma parcela ínfima de 0,84% dos concludentes possuem mestrado e apenas 0,11% o doutorado. Vale destacar que a inserção dos jovens no ensino superior é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o qual estabelece que um terço das pessoas com 18 a 24 anos deveria integrá-lo até 2024.

O acesso à educação é um dos fatores que influenciam diretamente na inserção destes sujeitos no mercado de trabalho. Segundo uma pesquisa publicada em fevereiro de 2020 pelo IBGE (2020), com informações do 4º trimestre de 2019, a taxa de desemprego da população que compreende a referida faixa etária foi de 23,8%. Ainda, demonstra que o desemprego da juventude afeta mais a mulheres e negros. Da média de 11% do número total de desempregados no Brasil, as mulheres jovens correspondem a 13,1% e os homens a 9,2% do montante geral.

A problemática da empregabilidade dos jovens não se refere somente à alta taxa de desemprego evidenciada nas estatísticas, que levam em consideração a dificuldade destas pessoas em encontrar um trabalho formal ou em se manter empregado. Amorim (2018) chama a nossa atenção para o fato de que o capitalismo que reproduz a desigualdade social e a degradação humana é isentado, e sua responsabilidade é deslocada para o acaso ou até mesmo para os indivíduos. Outra complicação notória diz respeito a alta prevalência de empregos informais entre os jovens, que se mostra “preocupante sob ao menos três aspectos: i) precarização da relação de trabalho; ii) proteção social deficiente; e iii) trajetória profissional comprometida”.

A relação entre um contrato informal e a precarização da relação trabalhista se dá na medida em que muitos dos direitos que o trabalhador deveria receber durante o período empregado são frequentemente negados [...]. Além disso, há indícios de que os acidentes de trabalho são bem mais frequentes no setor informal, sugerindo maior precariedade desse tipo de posto de trabalho (CORSEUIL *et al.*, 2016, p. 177).

Conforme mencionamos em momentos anteriores, o desemprego pode ocasionar outros problemas sociais, como o aumento dos índices de violência. Os dados da violência que

atinge à juventude no Brasil são alarmantes, e levaram a Secretaria Geral da Presidência da República e a Secretaria Nacional de Juventude, durante o Governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a lançar o “Mapa do Encarceramento: os jovens no Brasil”. De acordo com este estudo, o Brasil ocupa o 4º lugar no ranking mundial de encarceramento, apresentando a taxa mais elevada da América do Sul. Devemos salientar que essa violência é característica estrutural de um sistema pautado na aquisição de bens e mercadorias e na mercantilização das relações humanas. Na sociedade do capital, é impossível universalizar o bem-estar social, portanto, o que o Estado pode propor é a gerência, dentro dos limites do capital, desta crise universal que produz as desigualdades e a violência.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019), a morte prematura de jovens por homicídio tem aumentado significativamente desde a década de 1980. O levantamento ainda aponta que no ano de 2017 foram assassinados cerca de 35.783 jovens no Brasil. Isso significa que para cada 100 mil jovens, 69,9 são assassinados. Os homicídios são a principal causa de morte da juventude no país. Cerca de 70% da população carcerária é composta por indivíduos desta faixa etária. É importante sublinhar que, destes homicídios, 75,5% foram de pessoas negras, o que evidencia ainda mais a problemática da desigualdade racial no país.

Com a exposição destas estatísticas, podemos averiguar como cada um destes setores estão interligados, de modo que a educação, o desemprego e a violência afetam diretamente a qualidade de vida da juventude. Destaca-se ainda que em 2019 o Brasil encerrou o ano com 11,9% de desempregados, isso significa que 12,6 milhões de indivíduos estavam sem trabalho. No último trimestre de 2020, o país já somava 14,1% (14 milhões) de pessoas sem emprego formal. Importa ressaltar que estes números não incluem uma demasiada parcela da sociedade que está imersa no subemprego. Esses dados desvelam expressões fenomênicas da crise estrutural do capital, que agrava a precarização da vida destes indivíduos, e comprovam também que nem mesmo o Estado está conseguindo gerenciar as profundas mazelas da sociedade, ainda que no limite do capitalismo.

O sistema capitalista não permite aos trabalhadores um efetivo bem-estar, sendo possível apenas ajustar as mínimas melhorias por via estatal. É fundamental compreendermos que dentro da sociabilidade regida pelo capital, há uma normalização de dados como os que foram expostos, ou seja, naturaliza-se os altos índices que atestam uma extrema precarização da vida desta parcela da população. O discurso capitalista culpa os sujeitos pela situação em que se encontram, exaltando discursos de liberdade de escolha e de responsabilidade pela sua

realidade, “deslocar a causa do problema para os indivíduos é a aposta maior do sistema” (AMORIM, 2018, p. 174).

Devemos sempre reafirmar que os problemas mencionados anteriormente estão diretamente ligados à própria essência destrutiva inerente ao capitalismo. A qualidade educacional destinada aos jovens da classe trabalhadora faz parte de uma lógica produzida na própria essência da sociedade de classes, em que uma minoria tem acesso aos benefícios do capital enquanto uma maioria vende sua força de trabalho para tentar “conquistar” materialidade para a sua existência.

Como dentro da lógica capitalista a qualidade de vida está ligada à premissa da meritocracia, isto é, depende do quanto o sujeito se esforça, tem manifestado-se no Brasil iniciativas que reforçam o ideal burguês de uma educação empreendedora, no intuito de fazer com que se acredite que a posição individual na pirâmide social é determinada pela maneira como cada um se adapta aos novos moldes de um sistema essencialmente desigual.

Assim, surge no Brasil um movimento chamado “Todos pela Educação²⁰”, que se define como uma organização não governamental independente e sem ligação partidária, cuja pretensão é mobilizar o poder público buscando articular “melhorias” para a educação. Esse grupo, apoiado por grandes empresas brasileiras, bancos nacionais e instituições internacionais, também defende que a escola tem um papel central para a melhoria da realidade dos indivíduos e que a educação é o aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade.

O “Todos pela Educação” estabeleceu cinco metas principais. Sendo elas, respectivamente: **atendimento** – todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola; **alfabetização** – todas as crianças plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade; **desempenho** – “o aluno precisa avançar a cada ano sabendo plenamente aquilo que ele tem direito de aprender, independentemente do nível socioeconômico, da raça/cor, do gênero e da localidade”; **conclusão** – determinando que todo jovem de 19 anos tenha concluído o Ensino Médio; e **investimento direto na educação básica** (% PIB), destacando que quando se investe na educação, o país tem mais chances de obter melhores resultados nos outros setores sociais.

Os organismos educacionais do Brasil, por meio dos seus programas, assumiram o compromisso “Todos Pela Educação” como um dos principais definidores das políticas educacionais do país. Em 2007, o governo federal incorporou as diretrizes da referida iniciativa

20 É um movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. As informações sobre o “Todos Pela Educação” foram retiradas diretamente de sua plataforma na Internet, disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>.

ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Pereira (2016, p. 92) alerta que essa articulação “revela o vínculo cada vez mais estreito entre os interesses empresariais, o Estado e as políticas educacionais que visam à qualificação dos trabalhadores para as necessidades produtivas do capital”.

Desta forma, podemos afirmar que esses acordos empresariais que buscam definir as diretrizes educacionais revelam um interesse de formar os indivíduos para que eles se adaptem às novas exigências do sistema capitalista. A materialização dessa influência tem fortes impactos na juventude brasileira, que tem de sobreviver ao contexto mencionado anteriormente e ainda ser produtiva. E, essa formação determinada nos moldes do empreendedorismo, reflete em ações práticas dentro dos sistemas escolares, em especial no Ensino Médio, em que os jovens são o público-alvo.

4.2 A reforma n. 13.415/2017 e seus desdobramentos no ensino

O Ensino Médio brasileiro apresenta, há alguns anos, a notável urgência de uma reformulação. Não há como negar que o modo como esta modalidade está organizada possui uma série de deficiências que precisam ser corrigidas. Porém, essas mudanças deveriam ocorrer mediante um intenso e aprofundado debate com os envolvidos no meio educacional, visto que são (ou deveriam ser) estes os principais interessados e afetados por qualquer alteração concernente ao ambiente escolar. Diante desta necessidade de transformar o Ensino Médio, o governo federal apresentou em 2016 a medida provisória 746/2016, que foi “apresentada à sociedade através da mídia como solucionadora do fracassado modelo atual” (AMORIM; SANTOS, E., 2016, p. 128).

De acordo com Brito *et al.* (2017), a justificativa que o ministério apresentou para a reforma pautou-se no argumento do fracasso diante do que estava proposto na LDB, e que o sistema de Ensino Médio no Brasil não conseguia consolidar e aprofundar os conhecimentos para formar indivíduos autônomos. Compreende-se que este fracasso apresentaria quatro vertentes: curricular, de fragmentação e superficialidade, distanciamento e evasão e do mau desempenho nas avaliações nacionais. O documento do MEC (2016) aponta que há um problema atribuído à extensão dos currículos, um distanciamento das demandas do novo século, um grande número de jovens fora da escola e um sistema de gestão escolar ineficaz (BRITO *et al.*, 2017).

Como vimos anteriormente, a função do Ensino Médio sempre foi permeada pela dicotomia entre atender à demanda de mão de obra causada pelo modo de produção ou ao ingresso no ensino superior. As recentes configurações sociais levam os jovens da classe trabalhadora ao desafio de continuar estudando, mas sem o direito de optar por não adentrar ao mercado de trabalho, já que os proletários e seus filhos precisam de uma empregabilidade mais imediata. Assim sendo, a reforma n. 13.415/2017 não pretende de forma estrutural resolver um dos problemas geradores da crise no Ensino Médio brasileiro, e sim flexibilizar a formação para que os jovens se insiram em um sistema de ensino ainda mais precarizado, só que agora regulado por lei. “Os princípios da reforma do Ensino Médio apontam para um acelerado desmantelamento da educação pública, ao convencer a comunidade escolar da suposta ineficiência e incapacidade do estado de promover educação pública de qualidade para todos” (BRITO *et al.*, 2017, p. 930).

Dentro da lógica estatal, já que a escola é um aparelho institucional do Estado, é indispensável que se tenha definido de forma clara e precisa a “função social da educação escolar” e “o tipo de sujeito para que tipo de sociedade” (BRITO *et al.*, 2017, p. 918). Neste sentido, Libâneo (2010, p. 2) afirma que: “A definição dos objetivos para a escola deve anteceder todos os demais itens de uma política educacional, pois deles dependem as políticas de currículos, de formação de professores, de organização da escola, de práticas de avaliação, de financiamento, etc.” (LIBÂNEO, 2010, p. 2 *apud* BRITO *et al.*, 2017, p. 919).

Segundo Brito *et al.* (2017, p. 925), “os principais pontos da reforma do Ensino Médio foram amadurecidos por meio dos relatórios e projetos produzidos por entidades empresariais no interior da escola pública”, ou seja, se encontra relacionada ao movimento dialético da sociedade que acentua a diferença de classes e os respectivos interesses de cada uma. Essa é uma medida que se alinha com os anseios da burguesia, aliando-se a projetos e emendas que reduzem os direitos trabalhistas e atendem às premissas do capital e da classe dominante. “A Lei n. 13.415/2017 representa bem mais que um ajuste conjuntural das frações da classe dominante a um contexto produtivo, trata-se de uma reinserção do Brasil no atual estágio histórico do capitalismo destacado marcadamente pela produção e acumulação flexível do capital” (BRITO *et al.*, 2017, p. 928). Conforme discutimos anteriormente: “[...] ao menor sinal de ameaça à produção do lucro, diante dos limites de expansão e acumulação do capital, os grupos dirigentes tratam de realizar todas as manobras possíveis no sentido de amenizar os impactos no âmbito do empresariado, a custas do arrocho do trabalhador” (AMORIM; SANTOS, E., 2016, p. 129).

Durante os debates sobre a MP n. 746, de 22 de setembro de 2016, que culminou na Lei n. 13.415/2017, a mídia foi uma forte aliada para que houvesse uma repercussão positiva sobre a proposta de reformulação do Ensino Médio nos moldes em que estava sendo providenciada. Propagandas elaboradas pelo Ministério da Educação, com apoio do governo federal, “vendiam” a reforma do Ensino Médio como algo que resolveria os atuais problemas da modalidade, bem como ofereceria uma educação igualitária para todos os jovens. Como mostraremos a seguir de forma mais aprofundada, não foi isso que pudemos verificar.

Destacamos, com as reflexões elaboradas por Amorim e Santos, E. (2016), que no atual modelo de sociedade não é possível haver uma “igualdade de direitos”, pois a desigualdade faz parte da própria essência do capitalismo, “se a sociedade capitalista garantir igualdade de direito, perde sua razão de ser, uma vez que se sustenta da lógica do mercado cujo cerne está na exploração da força de trabalho e na produção de lucro, em detrimento da vida humana” (AMORIM; SANTOS, E., 2016, p. 130).

A MP 746/16, depois de passar por 567 emendas, foi a base para a formulação da Lei n. 13.415/2017, que surge em meio a uma crise política e econômica no país, sendo aprovada sem a devida consulta à sociedade. A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96), a Lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb – Lei n. 11.494), modifica também a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Lei n. 5452/43) e revoga a Lei n. 11.161/05, que fazia referência à política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Observa-se que a referida Lei altera e interfere em outras importantes leis nacionais. A LDB, que é um importante documento que rege a educação brasileira, sofreu significativas mudanças em seu texto principal. Uma importante modificação que precisa ser destacada diz respeito à ampliação da carga horária de ensino. Anteriormente à esta Lei, o ensino fundamental e médio tinha como obrigatoriedade o cumprimento de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, o que resultava em 4 horas de aula por dia. Com a reforma, as redes de ensino terão de implantar pelo menos 1000 horas anuais à carga horária, que deverão ser ampliadas para 1400 horas, ou seja, cerca de 7 horas de aula por dia. Porém, não há uma orientação explícita sobre como a efetivação deste processo deverá acontecer. Somente está disposto que esta ampliação fica sob responsabilidade dos sistemas de ensino e deverá ser efetivada em um prazo de cinco anos, de forma progressiva, iniciando-se em 2 de março de 2017.

A extensão da jornada escolar estava prevista na meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), que pretendia aumentar a oferta da educação de tempo integral. Todavia, devemos compreender que o PNE não propunha apenas o acréscimo do tempo do aluno na escola, medida que em si não resolveria o problema educacional, recomendava, além disto, a implementação de estratégias e investimentos na infraestrutura escolar, bem como de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares. Uma educação de qualidade envolve uma série de variáveis históricas e estruturais, que devem levar em consideração o trabalho e as condições escolares. Portanto, a ampliação da carga horária desacompanhada de investimentos proporcionais não contribuirá para a qualidade do ensino, pelo contrário, poderá repercutir negativamente.

No ensino noturno, a complicação posta pelo acréscimo da carga horária se acentua, uma vez que a reforma não detalha como isto se adequará à Educação de Jovens e Adultos e ao ensino noturno regular. Podemos verificar que estas modalidades carecem urgentemente de uma reconfiguração, pois apresentam os maiores índices de defasagem educacional.

É necessário acentuar também que há uma real probabilidade de que esse alargamento do expediente escolar gere um impacto negativo na educação dos jovens da classe trabalhadora, já que uma significativa parcela destes estudantes estão imersos no mundo do trabalho, mesmo que de forma precária, conseqüentemente, esta ampliação isolada de uma política pública que acompanhe e atenda à esta realidade pode provocar exatamente um efeito contrário ao que se espera, isto é, pode elevar o índice de evasão.

Ainda sobre este panorama legal, devemos citar que um pouco antes da aprovação da reforma do Ensino Médio, no dia 13 de dezembro de 2016, foi sancionada no segundo turno pelo senado federal a PEC 241, que congela as despesas do governo federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos. Este projeto de ementa constitucional impõe limites a gastos que historicamente crescem todos os anos em um ritmo acima da inflação, como, obviamente, é o caso da educação.

A PEC 241/2016 afeta substancialmente o alcance e a qualidade dos serviços públicos oferecidos. E é extremamente contraditório que logo após a aprovação de uma PEC que limita os investimentos em educação durante 20 anos, se proponha uma reforma educacional que pretende ampliar a carga horária de ensino e renovar as metodologias educacionais. Parece improvável que se consiga tal feito sem investimentos públicos financeiros, tendo em vista que os governos estaduais estão praticamente esgotados em sua capacidade financeira, e não poderão arcar com as despesas da implementação do ensino

integral. Assim, há um desacordo entre a ideia de expandir a carga horária e a de congelar os investimentos.

Em seu art. 3º, a Lei n. 13.415/2017 acrescenta o art. 35-A na LDB. Este afirma que a Base Nacional Comum Curricular é que definirá os direitos e objetivos da aprendizagem do Ensino Médio, e elenca quais são as áreas do conhecimento que deverão constar em seu currículo. O parágrafo 1º do artigo estabelece que a parte diversificada dos conteúdos têm de estar harmonizados ao referido conjunto de disposições curriculares, ou seja, prevalece o que está definido nestas diretrizes. A BNCC²¹ delineia ainda as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver durante a educação básica, sendo de caráter técnico e normativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um projeto que consta em documentos que normatizam a legislação educacional no Brasil, portanto, não é uma proposta recente. Ela está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 13.005/14), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96) e até mesmo na Constituição Federal de 1988. No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, que instituiu a sua implantação. A referida Base orienta a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, estabelecendo ainda as habilidades e competências esperadas dos alunos em cada ano da educação básica, tornando-se uma referência obrigatória para todos os currículos das redes de ensino e apontando quais aprendizagens devem ser desenvolvidas. Jucá (2020) afirma:

A BNCC organizou dez competências gerais junto às habilidades práticas que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes, mas a política não percebeu que o perfil de aluno nas mais variadas escolas do Brasil não são o mesmo. O governo ainda largou à base os avanços do ensino e aprendizagem, não amparando com recursos, espaços, formações, e outros apoios (JUCÁ, 2020, p. 55).

Diante de toda essa necessidade de reformulação do sistema de ensino, a Base teve o seu texto referente à etapa do Ensino Médio aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2018. Em relação à discussão sobre o seu processo de implantação, existem muitas contradições relativas ao que foi divulgado pelo governo e o que de fato aconteceu. Divulga-se nos meios de comunicação que a BNCC foi amplamente debatida com

21 Alguns estados brasileiros formularam suas diretrizes referenciais próprios. O Ceará desenvolveu o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará) no intuito de suprir demandas que foram negligenciadas na Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, é o documento normativo válido no Estado. Vale ressaltar que o DCRC se baseia nos pressupostos estabelecidos pela BNCC.

a população e com os educadores, e que dispôs de aceitação e aprovação popular. Porém, um documento que normatiza e impacta a educação do país precisa passar de fato por um processo rigoroso de amadurecimento, visto que é a principal diretriz norteadora da ação pedagógica nas escolas. Jucá (2020, p. 87) enfatiza que:

A BNCC tenta explicar suas diretrizes apenas como orientações da construção dos currículos brasileiros, proferindo apropriações para várias realidades. Mas, na verdade, a BNCC tem caráter normativo e obrigatório, é uma fundamentação que deverá permanecer atualizada em todos os materiais didáticos, formações e práticas escolares do Brasil nos próximos anos (JUCÁ, 2020, p. 87).

Um dos maiores obstáculos dispostos pela BNCC é a possível limitação da autonomia docente. Por certo que esta é uma afirmação que precisa de uma análise mais aprofundada, todavia, é nítida a observação de que os docentes, além da extensa carga horária de aulas e do pouco tempo para aprimoramento e formações complementares, precisam dispor de tempo para lidar com uma série de demandas burocráticas. Além disso, não há como negar que o livro didático é o material pedagógico disponível nas escolas públicas mais utilizado, e este segue a lógica dos objetivos e competências da BNCC, isso significa que há uma generalização que negligencia o contexto social e educacional de cada região específica. Jucá (2020, p. 119) acentua que as condições adequadas para o exercício da autonomia docente abrangem a redução de atividades mecânicas ou de rotinas padronizadas. “As carências de apoio pedagógico e financeiro impossibilitam ainda mais a constituição da autonomia no trabalho dos professores, pois o exercício docente requer coletividade para ser livre.”

A Base Nacional Comum Curricular organiza as atividades do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento. A área de linguagens engloba as disciplinas de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa. Ciências da Natureza contempla as disciplinas de biologia, física e química, e as ciências humanas e sociais aplicadas são constituídas por filosofia, geografia, história e sociologia. A matemática ficou situada fora das ciências da natureza. De acordo com a reforma do Ensino Médio, destas disciplinas, somente português e matemática são consideradas obrigatórias nos três anos. As demais são obrigatórias apenas no primeiro ou no segundo ano.

Um outro problema evidente no art. 35-A, refere-se às competências esperadas dos educandos ao final do Ensino Médio. Segundo o documento, os conteúdos, as metodologias e as avaliações deverão ser organizadas das mais variadas formas (o que não considera as limitações estruturais e a falta de recursos), para que, ao final do Ensino Médio, o aluno domine “os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, e que tenha

“conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”, retirando da LDB o “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia”. Não há referência à qualidade da formação dos indivíduos e nem ao desenvolvimento do pensamento crítico e das competências socioemocionais, mas às habilidades que possam ser úteis ao atual modo de produção. E, como bem assevera Amorim e Santos, E. (2016, p. 3):

Embora por si só não seja suficiente, o desenvolvimento do pensamento crítico fundamentado numa teoria sólida é uma das condições necessárias para organização das lutas sociais. Sem o conhecimento do real e o desenvolvimento do pensamento crítico, mais a juventude pobre pode ficar suscetível aos ditames do Estado e subsunção a lógica do capital. Sem organização social torna-se mais viável o ataque aos direitos do trabalhador, necessário para garantir a manutenção dos privilégios de classe, sem reações e revoltas (SANTOS E., 2016, p. 3).

O art. 36 da Lei 9394/96 estabelecia diretrizes mais amplas de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo desde a “compreensão do significado da ciência” até o “acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”, o que já era suscetível a críticas, se pensarmos do ponto de vista da defesa da formação humana. Agora o currículo é limitado a cinco itinerários formativos que são divididos em área de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018, definiu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, e quatro objetivos que estes deverão atingir: “aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais”; “consolidar a formação integral dos estudantes”; “promover a incorporação de valores universais”; “desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea” (BRASIL, 2018).

As redes escolares poderão ofertar itinerários formativos integrados que combinem mais de uma área do conhecimento e/ou formação técnica e profissional por meio do que se considera nas disposições dos “arranjos curriculares”. Segundo a referida portaria, a formação técnica e profissional tem o papel de promover a qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Estes itinerários formativos precisarão se estruturar em torno de pelo menos um dos eixos estruturantes, que se resumem em: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. De acordo com os Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários, eles devem se organizar de modo a garantir que os estudantes experimentem todas as opções e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para a sua formação.

Porém, mais a seguir, o documento que orienta a elaboração deste percurso formativo ressalta que se deve levar em consideração as demandas do mundo contemporâneo, avaliar o contexto da região em que a escola está inserida, considerar as condições de infraestrutura, o perfil e a disponibilidade do corpo docente das redes e escolas.

É notável então que a oferta destes itinerários deve ser organizada por intermédio de “arranjos curriculares” e de acordo com a “possibilidade” dos sistemas de ensino. Isso poderá ocasionar uma flexibilização na disposição dos conteúdos referentes às ciências humanas e, conseqüentemente, em prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual dos educandos, limitando sua capacidade reflexiva e crítica. Devemos ainda anunciar a precariedade estrutural das escolas públicas do país. Quais são as exigências e necessidades do mundo contemporâneo? Para responder a esta indagação, basta refletirmos sobre o tópico de análise da relação e influência da crise estrutural do capital na educação. Não há como deixar de pontuar que a possibilidade de as escolas não disporem de condições para a efetivação da oferta destes itinerários é real e muito provável. E, assim sendo, o aluno, ao não poder acessar o itinerário de seu interesse poderá evadir da escola.

Quando se afirma que as escolas poderão fazer parcerias para oferecer esta formação, negligencia-se que a maioria das cidades pequenas não têm muitas escolas de Ensino Médio, o que pode potencializar ainda mais os índices de evasão escolar. Além disso, ignora-se o problema do transporte escolar, como os municípios e os estados, esgotados em seus orçamentos, poderão aumentar os custos neste setor sem que haja investimento?

Uma outra alternativa que se apresenta para a solução da provável incapacidade dos sistemas de ensino em conseguir ofertar os itinerários, diz respeito ao estabelecimento de parcerias com instituições privadas, além da possibilidade do ensino a distância. É notório que a condição dos jovens da classe trabalhadora foi desconsiderada quando se elaborou esta proposta, pois pode-se facilmente observar que as cidades interioranas apresentam poucas opções, o que acentua ainda mais o caráter de classe desta reforma e das leis que a acompanham.

Salienta-se também que dificilmente a rede de ensino privada deixará de oferecer os itinerários com seus eixos formativos, fato que intensifica a distinção entre as classes em nosso país. Um sistema de ensino que beneficia um determinado grupo produz uma grave segregação do conhecimento, que resulta na negação do acervo do conhecimento acumulado historicamente ao proletariado.

Ademais, o currículo escolar sofrerá o que se chama de “flexibilização do currículo”, isto significara deixar o aluno livre para escolher a área de conhecimento que deseja

aprofundar. Ficou estabelecido que 60% do currículo será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, serão determinados saberes mínimos e obrigatórios para os estudantes de cada etapa. Haverá uma parte comum e outra flexível, que corresponde a dois blocos: a formação geral básica que será obrigatória, e, como já explicamos anteriormente, os itinerários formativos.

De acordo com os Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários, a escola continuará sendo um espaço de referência para os estudantes, porém, deverá estar articulada com os demais espaços de aprendizagem. A proposta é que os alunos possam cumprir parte da carga horária em instituições credenciadas, vivenciando atividades presenciais como formação profissional, cursos técnicos, de idiomas e práticas voluntárias. Os critérios para as parcerias com estas instituições credenciadas ficam sob responsabilidade das redes de ensino e dos conselhos de educação de cada unidade federativa. E, ainda, parte da carga horária poderá ser feita a distância, esta parcela corresponde a 20% no caso do ensino diurno e a 30% para o ensino noturno. Destaca-se que a orientação é que o ensino a distância seja estabelecido preferencialmente na parte referente aos itinerários formativos.

Precisamos acentuar novamente que, além da atual falta de recursos que as redes estaduais de ensino enfrentam, existe também o problema da redução de custos efetivada pela PEC 241/16. Desta forma, subtende-se que os sistemas de ensino enfrentarão uma imensa dificuldade para se adaptar às novas exigências da legislação impostas pela reforma. E, como assevera Maia Filho *et al.*, (2019, p. 4):

O primeiro elemento necessário para garantir a sustentabilidade da reforma educacional é sua institucionalização em procedimentos administrativos de gestão e financiamento (modelo concreto, responsáveis, objetivos, cronograma, recursos garantidos, controle, entre outros) de operacionalização do sistema de ensino. Trata-se de garantir a infraestrutura da reforma. Um segundo ponto fundamental é a consistência da política educacional, no que diz respeito às suas diretrizes maiores, com a organização interna do poder público e suas relações externas com a sociedade, além da factibilidade dos objetivos a serem alcançados. Se a organização interna pode ser garantida pelo modelo de gestão, a homogeneidade dos diferentes agentes que compõem o atual sistema educacional brasileiro (escolas públicas federais, estaduais e municipais, escolas privadas, escolas confessionais, entre outras) só pode ser garantida mediante certo pacto de abertura e concessão do Estado, segundo uma legislação específica, à atuação do mercado na educação (MAIA FILHO *et al.*, 2019, p. 4).

É importante salientar que só haverá opção de escolha para o estudante caso a escola tenha condições de ofertar os itinerários formativos. E isso pode ser extremamente problemático diante da realidade das escolas públicas brasileiras, que sofrem com a carência financeira e estrutural, além da precarização do corpo docente. Para que uma determinação como esta possa

funcionar, é preciso que haja uma articulação entre a esfera federal, estadual e municipal. Um outro obstáculo que se apresenta é relativo ao fato de que a reforma não aborda a questão do transporte escolar, que poderá se converter em um empecilho para que os alunos possam chegar à escola, em especial no caso de cidades pequenas e zonas rurais.

O parágrafo 6º do art. 4º da Lei n. 13.415/2017 mostra explicitamente a relação de interesse da Lei com o direcionamento dos jovens para o mercado de trabalho. Na LDB já havia uma menção relacionada à profissionalização da educação, e a reforma do Ensino Médio enfatizou a necessidade de que os jovens, em especial os da classe trabalhadora, aprendam uma profissão e se insiram no mundo do trabalho, que, como já exposto, encontra-se precarizado.

Os incisos I e II estabelecem: “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”; e “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017). O parágrafo 10 do mesmo artigo transparece que não há regras sobre como organizar os módulos e os sistemas de créditos do Ensino Médio, portanto, a forma de cumprir a carga horária ficou ainda mais flexibilizada.

No mesmo artigo, o parágrafo 11 explicita a falta de comprometimento com a educação dos jovens, pois estabelece que as exigências curriculares do Ensino Médio poderão ser cumpridas por meio de convênios com instituições de educação a distância com “notório reconhecimento”. A oferta de ensino nesta modalidade, além de reforçar a mercantilização da educação, pode tornar-se um subterfúgio para que o governo se abstenha de garantir o direito ao ensino, ou o faça somente como estratégia para elevar as estatísticas educacionais, sem que seja assegurada a qualidade educacional.

O art. 6º da Lei n. 13.415/2017 modifica o art. 61 da LDB, que estabelecia os fundamentos da formação dos profissionais da educação. Na LDB, a profissão docente deveria ter como parâmetro “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996). No documento da reforma do Ensino Médio, além destes fundamentos já estabelecidos pela carta magna da educação, foi acrescido que profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, e que profissionais graduados que

tenham feito complementação pedagógica, conforme o disposto pelo Conselho Nacional de Educação, também podem atuar como docentes nas redes de ensino básico.

Desta forma, acentuamos uma das principais problemáticas que a Lei n. 13.415/2017 pode ocasionar. A questão da formação de professores sempre foi uma das pautas principais no debate sobre a qualidade do ensino, visto que os ambientes educacionais exigem cada vez mais aprimoramento e formação continuada, mediante os entraves e situações que a escola vem apresentando na contemporaneidade.

Constatamos que a Lei em questão anula alguns aspectos do próprio Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), sobretudo em relação à formação de professores. O Plano reforçava a necessidade de formação em nível superior em Licenciatura, com a mudança, o normal magistério deixa de ser uma trajetória reconhecida como ideal, sendo passível de substituí-lo um bacharelado ou um curso de licenciatura.

Dito de outro modo, a Lei n. 13.415/2017 não valoriza a formação do professor ao permitir que o docente atue desde que tenha adquirido o chamado notório saber (o domínio dos conteúdos específicos), negligenciando todas as ferramentas didáticas que são indispensáveis. Além disso, o parágrafo 8º do art. 7º da referida Lei altera o art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), modificando as normas de carga horária de trabalho dos profissionais da educação, precarizando ainda mais a profissão docente.

Podemos notar que a reforma não contribui para mudar o cenário dos problemas educacionais. É uma proposta que já veio integralmente formulada pelo Executivo e cujo ritmo de tramitação impediu maiores debates. Observa-se que há uma excessiva preocupação com a inserção dos jovens no mercado de trabalho e com a elevação das taxas de avaliação escolar e do desempenho dos estudantes, como pode subtender-se quando se prioriza os conteúdos de língua portuguesa e matemática, eixos de avaliações internas e externas. As medidas para implantação e organização do Ensino Médio a partir da lei n. 13.415/2017 ficaram a cargo das secretarias estaduais, que terão até 2022 para implementar a alteração progressiva da carga horária, a flexibilização do currículo e a organização dos itinerários.

Em vista do exposto, podemos inferir que existe um aspecto de desigualdade que fica subentendido nesta Lei. A classe trabalhadora, que tem uma demanda por empregabilidade mais imediata, provavelmente irá optar por um percurso profissionalizante, assim, o ensino propedêutico e o acesso à cultura geral destinar-se-á àqueles que têm condições de concluir todas as etapas dos estudos sem precisar trabalhar, e isso “somente reforça os interesses do capital e o consequente antagonismo de classes” (AMORIM; SANTOS, E., 2016). A reforma

do Ensino Médio foi apresentada com a ideia de ser promotora da liberdade de escolha, porém, diante da realidade estrutural imposta pelo capitalismo, é possível depreender que esta gama de possibilidades não é tão concreta como apregoam as propagandas governamentais.

Atestamos que a nova reforma do Ensino Médio deixa claro qual a educação que cabe aos filhos dos trabalhadores, estes devem ser instruídos para a inserção no mundo do trabalho ou para a condição de empregabilidade. “A concepção de avanço apresentada se restringe a tornar o Ensino Médio eficiente e conectado com as demandas do capital no atual contexto do século XXI” (AMORIM; SANTOS, E. 2016, p. 132). Quando se educa pensando exclusivamente em enquadrar o indivíduo ao sistema, lhe é retirada a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

A educação surge do complexo do trabalho, desde as primeiras necessidades do homem para a transmissão deste ato. Quando pensamos na educação a partir de sua ligação direta com o modo de produção do sistema capitalista, percebemos que esta molda a educação da classe trabalhadora ao modo operante de fragmentação e precarização do conhecimento. Dentro dos limites do capitalismo, defendemos uma educação para a classe trabalhadora, a partir de uma crítica profunda à lógica vigente, vislumbrando possibilidades emancipatórias para o proletariado. A respeito disto, Mészáros (2008, p. 48) reforça:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a insistir no objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando alavancas que rompam a lógica mistificadora do capital. Esta maneira de abordar os assuntos é, de fato, tanto a esperança como a garantia do êxito possível. Por contraste, cair na tentação dos arranjos institucionais formais – ‘a pouco e pouco’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoráveis – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica auto-interessada do capital. Esta última forma de encarar tanto os problemas em si mesmos como as suas soluções ‘realistas’ é cuidadosamente cultivada e propagandeada nas nossas sociedades, enquanto que a alternativa genuína e de alcance amplo e prático é desqualificada aprioristicamente e afastada bombasticamente como sendo ‘gestos políticos’. Esta espécie de aproximação é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Porque limita tanto a educação como a actividade intelectual da maneira mais estreita possível, como a única forma certa e adequada de preservar os ‘padrões civilizados’ daqueles destinados a ‘educar’ e governar, contra a anarquia e a subversão (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Os projetos de lei que se configuraram nos últimos anos não representam, a priori, os anseios da classe trabalhadora, nem mesmo dentro das limitações impostas pela sociedade regida pelo capital. Muito pelo contrário, cada vez mais se institui o caráter mercadológico da educação e se legitima a ideologia da classe dominante, reforçando a acentuada divisão de classes imposta pela lógica burguesa. E, vale ressaltar junto a Mészáros (2008) que:

Por maior que seja, nenhuma quantidade de *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelar a visão geral do mundo dos nossos tempos – constituída de incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos irreconciliáveis objetivamente, independentemente do quão conscientes possam estar os indivíduos envolvidos acerca dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo *homogêneo e uniforme*, funcionando como o promotor *permanente* da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 50-51, grifos do autor).

Em linhas gerais, podemos asseverar que a reforma do Ensino Médio, etapa mais problemática da educação brasileira, compromete de modo precarizante e até agonizante toda a práxis educacional da classe trabalhadora, negando-os o acesso ao conhecimento científico, crítico e de qualidade. Neste sentido, corroboramos a fala de Ivana Jinkings quando ela se refere a Mézáros (2008, p. 11-12) na apresentação do livro *A Educação Para Além do Capital*. Segundo a autora, “o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil”.

Diante deste contexto de direcionamento dos jovens para o mercado de trabalho, que passa por uma extrema precarização mediante a crise estrutural do sistema, é fundamental compreender o alicerce que sustenta as reformas instituídas recentemente e qual objetivo está por trás de todas as transformações legislativas mencionadas. Para isso, é preciso caracterizar a conjuntura de empregabilidade em que os jovens da classe trabalhadora estarão imersos, e como as reformas do Ensino Médio se alinham ao projeto capitalista que institui novas regras ao mundo do trabalho.

4.3 A reforma trabalhista (Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017) e a reforma do Ensino Médio: uma articulação necessária ao capital em crise

As reformas que surgiram nos últimos anos não representam um avanço, e sim um retrocesso para a classe trabalhadora. Diante disso, consideramos que estas são contrarreformas a serviço da manutenção da ordem social burguesa. Como afirma Mézáros (2008):

As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objectivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A reforma trabalhista foi instituída no Governo de Michel Temer (2016-2018), pela Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 e “altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho” (BRASIL, 2017).

A mencionada reforma modifica o eixo de proteção do direito do trabalho, de modo a priorizar o desenvolvimento das empresas. É claramente uma medida voltada ao mercado, à produção. Esta Lei ignora a qualidade da vida do trabalhador, pois precariza a sua própria dignidade como gênero humano. Barros (2019, p. 67) nos alerta que “na história do desenvolvimento do capitalismo, seu percurso nos revela que a riqueza e a degradação do trabalho humano não apenas coexistem, como são partes movidas pela mesma lógica; são, portanto, indissociáveis”.

As principais modificações acarretadas pela Lei n. 13.467/2017 estão ligadas a direitos trabalhistas que foram conquistados após um intenso processo de reivindicação do proletariado, que oferecem condições básicas de estabilidade e qualidade no ambiente de trabalho. Questões como o intervalo entre a jornada e o tempo de descanso e a alimentação ficarão a critério dos donos das empresas, que podem diminuí-los. Como argumenta Barros (2019, p. 67), “a degradação do trabalho sob a forma da precarização, não apenas não confronta a lógica dos interesses de acumulação de capital, como lhe é rigorosamente necessária”.

A Lei propõe o que é chamado de negociação coletiva, em que supostamente os empregados poderão fazer acordos diretamente com os empregadores. Porém, o que de fato pode ocorrer é que este trabalhador terá que renunciar a direitos básicos para manter o seu emprego, sujeitando-se às regras do empregador, mediadas por livre acordo contratual sob a feição de equivalência para as duas categorias: capitalista e trabalhador. Essa legislação determina um novo tipo de trabalhador, que deve ter atributos de hipereficiência e competência articulados à flexibilidade e acomodação às dificuldades, um trabalhador totalmente compromissado com a empresa.

Esta condição abre precedente para que, por exemplo, a justiça do trabalho possa se isentar de interferir diante de eventuais problemas que venham a suceder, mesmo que os direitos trabalhistas estejam sendo negados em alguma situação específica. Este fenômeno marcado pela intensa precarização do trabalho “tornou-se um dos mais graves problemas das relações e produção no mundo contemporâneo, conduzindo uma gigantesca massa de

trabalhadores a uma existência marcada pela insegurança e piora nas condições de trabalho e de vida” (Barros, 2019, p. 68)

O teletrabalho, um importante segmento que ganhou destaque na referida Lei, também foi alterado. O trabalhador que estiver sujeito a esse sistema não terá mais a proteção da jornada de trabalho, cuja garantia não é mais prevista por lei. Barros (2019) nos alerta sobre a flexibilização amplamente divulgada como argumento para a aprovação desta recente legislação:

Flexibilizar relações de trabalho não significa oferecer mais agilidade em processos e aumento de possibilidades de inserção para trabalhadores. Trata-se, essencialmente, de retirar objetiva e formalmente os mecanismos de defesa da massa proletária. Significa deixá-la permanentemente disposta a aceitar qualquer tipo de inserção no mercado de trabalho. É criar mecanismos para que os trabalhadores não tenham condições de esboçar resistência aos mais variados métodos de trabalho e controle a que possam vir a ser submetidos (BARROS, 2019, p. 68).

As homologações das rescisões contratuais são outro aspecto absolutamente negado nesta nova lei. Atualmente, os empregados com mais de um ano de emprego, quando são dispensados, têm sua rescisão contratual homologada nos sindicatos ou no ministério do trabalho, pois, assim, possíveis erros poderiam ser captados e corrigidos. Com esta reforma, não haverá mais conferência dos cálculos das rescisões, novamente deixando o funcionário refém das regras dos capitalistas. A lei n. 13.467/2017 ataca frontalmente os dois maiores defensores dos direitos trabalhistas dentro da lógica estatal: os sindicatos e a justiça do trabalho.

Outro setor que será beneficiado com essa nova legislação é o do trabalho terceirizado. Este ganha um espaço de destaque, podendo ser implantado nas mais diversas funções. Barros (2019, p. 74) nos alerta que “a terceirização transforma o que era trabalho improdutivo dentro da empresa em trabalho produtivo fora dela, metamorfoseando aquilo que era custo em objeto de lucro”.

Porém, direcionada a transformar atividades-meio e atividades-fim em áreas terceirizadas, sua lógica tem qualitativamente um aspecto mais brutal, pois revela que sua natureza mais íntima é elevar os níveis de exploração, barateando o custo do trabalho. Ao elevar os níveis de extração de sobretrabalho, ampliam-se as partículas parasitárias, que se apresentam como subarrendamento do trabalho, interpondo-se entre o capitalista inicial e o trabalhador (BARROS, 2019, p. 74).

Pode-se observar um forte viés antidemocrático na Lei em questão. Além de ser uma reforma que não tem em sua base um estudo amplo, não foi discutida de forma aprofundada com a sociedade civil.

A efetivação da ‘flexibilização’ tem se configurado como uma imposição chantagista do capital; sua existência pressiona os trabalhadores a aceitarem salários mais baixos e piores condições de trabalho. A chantagem é efetivada mediante a ameaça do deslocamento de unidades produtivas das áreas com maiores salários e regras de proteção social, para outras regiões – sobretudo além dos limites nacionais, para países com taxas salariais menores e frágeis ou garantias trabalhistas inexistentes (VASAPOLLO, 2005 *apud* BARROS, 2019, p. 75).

As alterações que mencionamos não estão associadas somente ao protecionismo do capital e do Estado, mas afetam sobretudo a dignidade e a qualidade de vida do trabalhador, desconsiderando todas as dificuldades já enfrentadas pelos proletários, que ficam à mercê de serviços precarizados desde que saem de casa até a hora do retorno. A seguir, apresentamos uma tabela com as principais mudanças ocasionadas pela Reforma Trabalhista.

Quadro 1 - comparativo do antes e depois da reforma trabalhista sancionada pela Lei n. 13.467/2017, com as categorias salário, jornada de trabalho, negociação e terceirização

CATEGORIAS	ANTES DA REFORMA	DEPOIS DA REFORMA	POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES
SALÁRIO	O salário inferior ao mínimo deveria ser pago somente em casos de jornada de trabalho inferior a 25h semanais.	O salário inferior ao mínimo poderá ser pago a jornadas de trabalho de até 32h semanais.	Mais trabalhadores passam a ganhar menos e a ter sua qualidade de vida financeira precarizada.
JORNADA DE TRABALHO	8h diárias 44h semanais 220h mensais	Flexível, não prevista na legislação. Livre negociação.	Mais trabalhadores têm sua jornada de trabalho acrescida, o que limita ainda mais sua disponibilidade para vivências diversas.
NEGOCIAÇÕES	Deveriam estabelecer condições mais benéficas aos trabalhadores.	Negociações livres, a critério dos empregadores.	Os trabalhadores terão de se sujeitar a regras estabelecidas pelos empregadores, pois haverá um discurso de livre negociação, o que prevê um diálogo que possivelmente não existirá.
TERCEIRIZAÇÃO	Permitida somente em algumas atividades.	Permitida para qualquer atividade.	Mais trabalhadores sem vínculo empregatício e sem garantia de estabilidade profissional.
Obs: A reforma estabelecida pela Lei n. 13.467/2017 altera mais de 100 arts. da CLT.			

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Oliveira (2020).

A referida reforma foi amplamente difundida como crucial para a modernização das relações entre capital e trabalho e para ajudar os “trabalhadores mais pobres”. Porém, fica evidente que este discurso tenta esconder que as mudanças estabelecidas não favorecem à classe

operária, e sim ao mercado financeiro, que ganha cada vez mais autonomia para ditar as regras de empregabilidade, o que ocasiona a perda de direitos.

Mais uma vez, o governo federal utiliza a mídia com uma poderosa arma de convencimento sobre o aspecto positivo destas flexibilizações, ao divulgar as modificações nas relações de trabalho como um avanço para a economia do país. E, mesmo que isso fosse ou se projetasse como algo verdadeiro, precarizar ainda mais uma classe que historicamente sustenta a riqueza material do país a todo custo se constitui como um programa de agudização e negação de demandas sociais. Fica explícito que, para sustentar o sistema do capital em crise, os trabalhadores terão que abrir mão de seus direitos básicos e fazer ainda mais sacrifícios. Como sustenta Mészáros (2008, p. 59), “vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do estado real de coisas dentro da consciência [...], porque o capital não pode exercer as suas funções sociais metabólicas de reprodução alargada em qualquer outra direção”.

Conforme afirmamos em momentos anteriores, as taxas de desemprego cresceram exponencialmente no Brasil. Antes mesmo da pandemia causada pela Covid-19, demarcada no país em fevereiro de 2020, uma porcentagem significativa da população brasileira estava desempregada. Isso, sem levar em consideração os novos termos (Microempreendedores, Autônomos) criados pelo capitalismo para mascarar a atual situação de crise. Cerca de 41,1% da população ocupada se encaixa na modalidade de trabalho informal.

Este é o cenário do mundo do trabalho em que a juventude brasileira egressa do Ensino Médio precisará se inserir. Aqueles que conseguirem concluir a modalidade terão de lidar com as consequências do agravamento da precarização ocasionado pela nova legislação. Os jovens que optaram por continuar estudando e conseguem chegar ao nível superior ou tecnológico sentirão dificuldades inerentes a sua própria formação, resultantes do descaso histórico para com a escola pública. Vale ressaltar que esta parcela de jovens da classe trabalhadora que ingressa no ensino superior não necessariamente está isenta de exercer trabalhos precários, tendo de conciliar os estudos e seus empregos.

Os estudantes precarizados que trabalham e os trabalhadores precarizados que estudam formam um par dialético que expressa de forma curiosa os dilemas da qualificação e da precarização nas relações de produção contemporâneas. As condições objetivas nas quais os estudantes e suas famílias estão inseridos impõem que os jovens busquem fórmulas de equilíbrio e conciliação entre o aprendizado na universidade e a dura realidade do subemprego para poder sobreviver (BARROS, 2019, p. 85).

Não há como negar que a classe trabalhadora é refém de uma condição de empregabilidade, e que muitos jovens, antes mesmo de concluírem o Ensino Médio, buscam empregos e acabam adentrando no mercado informal ou no subemprego. Barros (2019, p. 86) explica que “para essa massa de jovens trabalhadores, o horizonte guarda poucas esperanças; por isso, é menos doloroso ter um emprego precário do que não ter nenhum” (BARROS, 2019, p. 86). Ainda neste sentido, o autor afirma:

Na virada do século XX para o XXI, ao tempo que o desemprego se torna uma epidemia com severas consequências para os trabalhadores mais jovens, as sequelas derivadas de seu remédio são de um patamar igualmente grave. No interior das atuais contradições do capitalismo e de suas tendências, o tormento do desemprego para os jovens não tem tido alívio possível. Caso tenham sorte, conseguirão um curativo temporário: um emprego precário (BARROS, 2019, p. 86).

O descaso com necessidades essenciais do Ensino Médio, associadas às reiteradas reformas da educação e subsequente reforma trabalhista, direcionam os jovens a enfrentarem de imediato os problemas relacionados a esta fase de suas vidas. “As mudanças estruturais ocorridas na esfera do trabalho atingiram as condições históricas de transição do jovem trabalhador para a sua fase adulta, negando qualquer oportunidade de inserção a um trabalho estável” (BARROS, 2019, p. 87). De acordo com o referido autor, isso poderá resultar no alongamento da fase juvenil para a fase adulta, em que os jovens terão de percorrer este caminho buscando algum emprego precário.

A reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467, 13/07/2017) se alinham a um projeto estatal de proteção dos interesses da classe dominante. Em larga escala, as consequências destas reformas trarão amplos retrocessos em relação a direitos historicamente conquistados pelo proletariado por meio de muita luta. Assim, compreendemos que não por acaso, o processo histórico real dos últimos anos está permeado pelos interesses ideológicos da burguesia, que tenta a todo custo sustentar o capitalismo como modelo econômico insuperável, preservando seus privilégios.

O percurso metodológico e bibliográfico exposto até este momento da pesquisa nos permite observar subsídios teóricos que nos encaminham para notas conclusivas que atendam a nossa problemática principal. Desta forma, seguiremos realizando a análise conjuntural dos elementos discutidos ao longo deste estudo, no intuito de nos aproximarmos o máximo possível do objeto em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] Seguir em frente como o único caminho,
Amar para não ser mais um,
Compreender para ser mais que apenas mais
um,
Sonhar que o sonho é o mesmo para não morrer
sonhando sozinho” (Zé da Campina).*

Iniciamos estas notas conclusivas refletindo sobre o atual cenário de extremo agravamento da precarização da vida e da existência dos trabalhadores e trabalhadoras, aprofundado, sobremaneira, com a pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), que agudizou os grandes problemas sistêmicos e estruturais do capitalismo de tal forma que coube ao Estado, como é recorrente em momentos de crise, “gerenciar” o colapso da economia e dos demais complexos sociais. Todavia, a tamanha crise sanitária descortinou todas as desigualdades impostas pelo processo societal do capital, e aumentou os índices de desemprego, violência, fome, miséria, bem como acarretou a falência dos sistemas de saúde e a precarização da educação em todos os níveis de ensino.

A propagação do Coronavírus evidencia, portanto, os danos de uma sociedade baseada na lógica da exploração, o que demonstra a personificação de todas as mazelas que a globalização e o neoliberalismo querem esconder, bem como seu caráter destrutivo, desigual, opressor e classista. O sistema capitalista não consegue mais disfarçar os malefícios irreversíveis que causa à humanidade. Isso fica explícito quando se constata que, de um lado, ocorre a dizimação de grande parte da população provocado pela pandemia, pela fome e violência, e, de outro, bilionários donos do capital ampliam suas taxas de lucro diante deste cenário de tragédia²².

Partindo deste entendimento, a crise sanitária global que se estabelece comprova as contradições deste sistema. No mundo do trabalho, por exemplo, podemos verificar a grande farsa que o capitalismo criou para dissimular o desemprego estrutural. Ficou claro que os termos criados para falsear a lógica desigual da sociedade de classes não passa de uma armadilha para impor a ideia de meritocracia. Os desempregados, que são obrigados a encontrar um outro modo de subsistir, recorrem ao mercado informal ou a cursos profissionalizantes para ficarem aptos a realizar determinados serviços, se encaixando na tendência do chamado “empreendedorismo”.

²² Para mais informações sobre os lucros de bilionários no período da pandemia: <https://forbes.com.br/forbes-money/2020/12/bilionarios-do-mundo-ficam-us-19-trilhao-mais-ricos-em-2020/>

Dito de outro modo, a função do empreendedorismo é agregar as competências profissionais implementadas desde o Ensino Médio, impondo os paradigmas do aprender a aprender à classe trabalhadora. Nos marcos do capitalismo em crise, o Ensino Médio, com a nova reforma, precisa habilitar o futuro trabalhador aos desafios do mercado, e nesta direção os indivíduos precisam saber empreender. Vale destacar que ideologia da empregabilidade defendida no contexto da crise trata-se de um mecanismo utilizado pelo capital para ocultar a origem da subsunção do trabalho explorado.

A partir da categoria do trabalho como complexo fundante do ser social e de sua reprodução, que produz desdobramento diretos na formação do homem enquanto gênero humano, podemos afirmar que a educação tem o papel de transmissão e conservação do patrimônio historicamente produzido pelo mundo social. A passos largos, analisamos a sociedade de classes, em que o trabalho se converteu num meio de subsistência, ainda que, dialeticamente, seja o que conecta o ser humano à natureza. Por ter esse caráter de categoria fundante, o trabalho se relaciona diretamente com todos os outros complexos sociais, sendo um destes a educação. O complexo educacional desempenha, portanto, uma importante função na formação humana, mesmo que dentro desta ordem social esteja voltado para a reprodução da sociedade de classes. Mas, a despeito disto, a educação expressa o caráter dialético que ultrapassa a mera condição estabelecida pelo capitalismo, embora seja organizada institucionalmente para este fim.

Evidenciou-se também que o Estado está a serviço do capital, e tem como prioridade proteger a lógica de lucro e a legitimação do sistema. Enquanto grande parte da população precisa encarar a desigualdade de classes, a miséria, a fome, o desemprego, a desigualdade de raça e gênero e o desamparo dos órgãos públicos gerenciados pelo capital, uma pequena parcela de indivíduos usufrui do conforto gerado pela exploração dos mais vulneráveis. Estes aspectos, potencializados com pandemia da Covid-19, fomentam a crise humanitária que é intrínseca ao próprio sistema metabólico do capitalismo.

Ao longo de toda esta pesquisa, estamos alertando sobre o caráter sistêmico de desigualdade e opressão que a lógica capitalista impõe, bem como sobre todas as estratégias que são usadas para manter sua hegemonia. O Estado, como legítimo representante dos interesses burgueses está à disposição da classe dominante para beneficiá-la, o que fica nítido a partir da análise de políticas e reformas institucionais como as apresentadas no decorrer deste estudo.

A reforma trabalhista surge com a promessa de criar mais empregos e diminuir o número de desempregados, mas, na verdade, serve para flexibilizar as relações de trabalho, de forma que os trabalhadores tenham menos direitos e os patrões mais vantagens²³. Isto é o Estado atendendo aos interesses do grande capital em crise para garantir que os trabalhadores continuem sendo explorados, precarizados e subsumidos ao mercado.

Apresentamos inicialmente o complexo fundante do ser social e explicamos como ele está ligado à existência e continuidade do humano enquanto ser genérico. Nestas considerações finais, gostaríamos de destacar que o entendimento desta categoria é de fundamental importância para a compreensão materialista dialética exigida no estudo do objeto em questão, pois só podemos interpretar adequadamente os aspectos que norteiam as reformas educacionais se partimos do entendimento onto-histórico da formação do indivíduo como ser social inserido em uma sociedade de classes. Desta forma, salientamos que, a partir do advento do trabalho, o ser humano se conecta diretamente com a natureza, transformando-a e sendo transformado por ela ao mesmo tempo, em um movimento historicamente dialético.

Sob o fundamento onto-histórico marxiano, apreendemos que as transformações e complexificações das relações sociais constituem um novo panorama societário baseado no enriquecimento de uma classe em detrimento de outra que é explorada. Isso levou esta configuração econômica a enfrentar diversas crises cíclicas que, posteriormente, culminariam em uma crise global, universal, crônica e endêmica que está diretamente associada ao modo de produção do sistema capitalista e de suas bases estruturais. Esta crise, que Mészáros (2011b) denominou de Crise Estrutural do Capital, ocasiona seríssimas consequências para os(as) trabalhadores(as) que sustentam a produção da vida material.

Os problemas não se restringem somente à esfera econômica, mas se expandem a todos os espaços de atuação da classe trabalhadora, tornando sua condição de vida refém de um modelo societário que visa o lucro e a manutenção do *status quo*. Este colapso provoca reverberações em todos os complexos da sociedade, que passam a se ajustar às novas estratégias do capitalismo que visam manter seu domínio. O complexo educacional, por exemplo, torna-se um instrumento de manutenção da ordem social vigente.

²³ Devemos sublinhar que neste contexto da pesquisa, quando nos referimos a “direitos dos(as) trabalhadores(as)”, estamos nos limitando a refletir o impacto desta reforma dentro da ordem capitalista, conforme fica evidente nas notícias disponíveis em: <https://observatoriosc.org.br/noticia/apos-1-ano-reforma-trabalhista-reduz-direitos-e-nao-diminui-desemprego/> e <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/11/11/reforma-trabalhista-completa-3-anos-veja-os-principais-efeitos.ghml>.

No campo da educação, as fragilidades do sistema em crise deixaram explícita a fraude meritocrática que potencializou a desigualdade de classes que os alunos da rede pública de ensino vivenciam. Ficou notório que a proclamada Globalização, sob a feição da sociedade do conhecimento, é um mito, e, conforme se constata no atual momento pandêmico, o abismo em relação ao acesso às novas tecnologias entre os filhos das classes privilegiadas e as crianças e jovens da classe trabalhadora é imensurável, e este dualismo historicamente reforçado impede o desenvolvimento da formação dos jovens pertencentes a esta classe²⁴.

A educação, que nasce diretamente interligada ao complexo fundante, desempenha uma função ontológica que está ligada à reprodução da vida social e à continuidade do humano enquanto ser genérico. Com o advento da sociedade classista, o complexo educacional passa a se ajustar à lógica da divisão social do trabalho, e converte-se num instrumento institucionalizado de manutenção da ordem burguesa. Porém, é válido mencionar que embora consiga manter o domínio deste complexo por meio de sua hegemonia, o sistema capitalista não o domina por completo, e dentro deste articulam-se formas de resistência, subversão e de contradições que possibilitam a formulação de ideias e ações que questionam este modelo burguês, individualista, meritocrático e desigual. Ainda que consiga gerenciar o sistema da educação institucionalizada, o capitalismo não é capaz de cessar as reflexões que refutam sua soberania.

Quando o capital assume a organização da educação após um longo decurso histórico, surgem as modalidades de ensino, sendo uma delas o Ensino Médio. Este compreende uma fase importante destinada à juventude que, dentro da sociedade capitalista, precisa enfrentar mazelas características de um sistema social baseado na desigualdade. Sendo um país da periferia do capital, o Brasil obedece a normas e regras impostas por organizações financeiras mundiais, que investem na educação em troca da sua adequação à lógica estrutural do capital em crise, e isso reverbera diretamente nos programas e reformas que são constantemente implantados na educação, em especial no Ensino Médio.

Constatamos como desdobramento do projeto educacional implantado com a reforma do Ensino Médio, certificada pela Lei n. 13.415/2017, o direcionamento da educação modular para a juventude da classe trabalhadora. Asseveramos que o processo de implantação do Ensino Médio no Brasil e das reformas educacionais afeta, sobremaneira, a educação da juventude brasileira a partir de dois instrumentos: da legislação educacional, que por meio de

²⁴ Para mais informações sobre o assunto relacionado aos impactos da pandemia na educação escolar ver: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069

suas leis e normas efetiva os discursos ideológicos que impactam a vida dos(as) jovens brasileiros, e do Estado, que ao legitimar a Lei 13.415/2017 (Ensino Médio) e a Lei 13.467/17 (Trabalhista) assegura a manutenção da lógica de mercado na educação, ampliando a divisão e a desigualdade social e educacional. As referidas reformas implementadas em 2017 tratam-se de uma estratégia imperativa com o intuito de reestruturar o trabalho aos moldes do capital em crise.

A reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) tem o intuito de preparar os jovens para este contexto de precarização extrema dos complexos sociais. No entanto, a juventude enfrentará maiores obstáculos em sua formação, devido às características imbricadas na própria reforma, e terá de lidar com uma sociedade muito mais instável. Ressaltamos ainda que a Lei n. 13.415/2017 é formulada e aprovada em um cenário de autoritarismo que se manifesta também do ponto de vista institucional, carregando em si a urgência de efetivação de uma lógica capitalista própria da sociedade estruturalmente desigual. As leis n. 13.415 e 13.467, de 2017, se revelam como uma expressão de condensação material na tentativa de garantir a primazia do capital, e isso é evidente ao observarmos a urgência com a qual esta pauta foi inserida e aprovada pelas instituições governamentais.

A reforma do Ensino Médio e a reforma trabalhista (2017) são propostas por meio de medidas provisórias em meio a uma conjunção no que se refere ao tipo de sujeito que é interessante à lógica do capital e à divisão social do trabalho. Esse movimento de regressão é uma resposta imediata fundamentada nas configurações da própria sociedade de classes, que não pode permitir que o proletariado se aproxime ou ameace os privilégios da burguesia.

Deste modo, podemos compreender que as reformas educacionais acompanham as imposições do capitalismo em crise, e que os complexos sociais se adequam a este fim. Isto estabelece uma ideologia perversa ao que já vem estruturado desde a constituição da educação profissionalizante e propedêutica. Desta forma, não é necessário somente distinguir a educação dos trabalhadores e da burguesia, é preciso preparar a massa de jovens para enfrentar o desemprego estrutural e a precarização extrema do mundo do trabalho. Se antes tínhamos um sistema educacional voltado para a empregabilidade e inserção da juventude trabalhadora no mercado de trabalho, agora teremos uma formação ainda mais deficiente e voltada para o subemprego, obrigando os indivíduos a se sujeitarem e aceitarem as normas estabelecidas pelos empregadores. Para isso, efetivou-se a fragmentação da formação destes sujeitos.

Podemos perceber que a organização da carga horária em itinerários formativos implica, conseqüentemente, a redução e a fragmentação da formação básica do estudante. Em

um processo formativo que já era insuficiente, a implantação da nova reforma institui a perda da identidade das áreas fundamentais para a formação escolar da juventude, o que abre a possibilidade de dissolução dos conhecimentos historicamente acumulados. As competências estabelecidas pela BNCC trazem a tendência de esvaziar o currículo e os conteúdos no que se refere aos fundamentos científicos e à base filosófica e cultural.

Formulados estes apontamentos que fundamentam as notas conclusivas desta pesquisa, podemos então responder às perguntas que mencionamos na introdução deste trabalho. Entendemos que a fragmentação que será imposta pela Lei n. 13.415/2017 se constitui como um projeto de rebaixamento do nível de formação da juventude oriunda da classe trabalhadora, no intuito de agilizar a oferta da força de trabalho barata para um mercado precarizado, ou até mesmo de ajuste aos termos que foram criados para mascarar o desemprego estrutural. Por meio do “novo Ensino Médio”, também poderemos testemunhar a iniciativa privada lucrando com o ensino público, pois o itinerário de formação profissionalizante permite que os sistemas de ensino realizem parcerias com empresas privadas. Com isto, restará à classe trabalhadora jovem menos oportunidades de acesso ao conhecimento universal, visto que estruturalmente os sistemas de educação pública não possuem condições de ofertar uma gama de possibilidades em itinerários formativos.

Outrossim, está ainda mais explícita a articulação entre as leis que normatizam o Ensino Médio e as leis trabalhistas. A legislação que organiza o ensino sempre destacou a necessidade de uma formação voltada às exigências que se constituíam no meio social, para isso, esta incorporou uma lei que de maneira nada discreta ressalta a importância de aproximar as escolas do atual panorama social. Ou seja, se temos um sistema em crise profunda e complexos sociais precarizados, o processo de formação da juventude precisa se adequar às demandas impostas por um sistema metabólico de degradação da vida humana, e efetiva isso por meio de políticas neoliberais. Uma reforma trabalhista que legitima a perda de direitos historicamente conquistados precisa de um sistema de ensino que forme de maneira rápida uma massa que fique à disposição e não possa reivindicar melhores condições de trabalho, pois terá sempre uma grande quantidade de indivíduos disponíveis para ocupar a possível vaga.

Defendemos uma educação plena para a juventude da classe trabalhadora, e um Ensino Médio mais flexível e ajustado ao mercado não proporciona isso, ao contrário, restringe o acesso ao ensino superior. Consideramos que essa nova reforma do Ensino Médio afastará a juventude trabalhadora das condições possíveis para o entendimento da importância de transformação social, e os adequará de maneira ainda mais rápida ao papel que lhes é destinado

desde a constituição do complexo educativo. Além disso, quando a BNCC estabelece como componentes obrigatórios nos três anos somente a Língua Portuguesa e a Matemática, torna-se princípio da formação somente o que exigido para as avaliações externas, o que ocultará o grave déficit de acesso aos outros saberes.

Os limites que são impostos pela Lei n. 13.415/2017 contribuem significativamente para o distanciamento entre o complexo da educação e a possibilidade de uma formação que possa colaborar para a conscientização da classe trabalhadora. Destacamos, portanto, a urgência de uma transformação radical do atual modelo de sociabilidade, para que, assim, o gênero humano possa construir uma sociedade baseada no trabalho associado.

No processo de estudo, escrita e reflexão acerca da problemática apresentada, nos questionamos sobre a necessidade de falar sobre as categorias em destaque, apesar do atual contexto de agravamento e degradação da vida humana. A fase final desta pesquisa foi escrita durante o período em que o Brasil registra quase 4.000 mortes diariamente em decorrência da Pandemia Covid-19²⁵. Por conseguinte, gostaríamos de ressaltar explicitamente que o atual cenário vivenciado é fruto da estruturação de um projeto de manutenção de um sistema pautado na exploração e desigualdade, e que os meios e alternativas que se criam para manter a soberania desta lógica provocam consequências graves aos indivíduos, em especial àqueles imersos na realidade que destacamos na seção anterior. O agravamento da pandemia se deu pela própria lógica do capital, pautado na globalização, bem como na impossibilidade de manter o afastamento social, visto que o capital precisa continuar se reproduzindo. As reformas, o projeto neoliberal, a negação da ciência, a expansão de ideias pós-modernas e a falsificação gerada pelo mito da globalização são estratégias arraigadas na base material da sociedade para desestruturar qualquer possibilidade de refutação ao que é imposto pelo capitalismo.

Por fim, compreendemos que as Lei n. 13.415/2017 e 13.467/2017 são expressões fiéis deste processo de adequação ao novo momento histórico do sistema em crise do capital e humanitária, e que a classe trabalhadora e, conseqüentemente, a juventude sofrem danos graves causados pelos ajustes impostos no intuito de reverter as quedas das taxas de lucro. Vislumbramos, sob o prisma onto-histórico marxiano, a defesa da transformação radical deste modelo societal de exploração e barbárie em prol da classe trabalhadora, em que os jovens pobres tenham acesso à uma educação plena e emancipatória.

²⁵ Mais informações disponíveis em: <https://saude.ig.com.br/coronavirus/2021-03-03/em-novo-recorde-brasil-registra-1910-mortes-por-covid-19-em-24-horas.html>.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. **IBGE**: taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 15 mai. 2020. Economia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC/Inep, 2000.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. O caráter de classe da reforma do Ensino Médio. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 7, p. 128-141, dez. 2016.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho no capitalismo: o ProJovem como negação da formação humana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. São Paulo: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Introdução. In: MÉSZAROS, István. **Crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 9-16.

BARROS, Albani de. **Precarização**: degradação do trabalho no capitalismo contemporâneo. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

BIZERRA, Fernando de Araújo. **Estado e capital**: uma coexistência necessária. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Seção 1, p. 5 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-abril-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244/1942, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino

secundário. 1942. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 mai. 1943. Seção 1, p. 11937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. 600p. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Education at a Glance (EAG)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em: 2 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 9 ago. 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio?start=0. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 179. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2018. Seção 1, p. 60. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em 3 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Lei complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 fev. 1998a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1998/leicomplementar-95-26-fevereiro-1998-363948-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Seção 1, p. 11428.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Portal da Legislação, Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Parecer CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: Presidência da República, 2015. 112 p.

BRITO, Lucia Helena de; SILVA, Alan Robson da; LIMA, Lydyane Maria Pinheiro de;

SILVA, Sirneto Vicente da. A Reforma Brasileira no Ensino Médio: o papel do Estado e outros agentes sociais. *In: Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores*, 6., 2019, Fortaleza, **Anais [...]**, v.1, n. 7, nov. 2019. Disponível em: <https://laborufc.wixsite.com/anaislaborufc/edicao-atual>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 set. 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, mai./ago. 2009, p. 185-191. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 5 out. 2020.

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

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais (SIS)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=25875&t=sobre>. Acesso em: 1 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 19 jun. 2019. Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 4 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de>

noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 4 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. O que os domicílios contam. **Retratos**: a revista do IBGE, Rio de Janeiro, n. 18, set./out. 2019, Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90adb2387ab2dda34.pdf. Acesso em: 7 mar. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Quem são os jovens brasileiros?** Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27857. Acesso em: 3 abr. 2020.

JUCÁ, Wellyna Gonçalves. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39. abr. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, Jose Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2012a.

LESSA, Sérgio. **Mundos dos homens**: trabalho e ser social. 3. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar**: o caráter das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho na ontologia de Lukács. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Martean Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2020.

LIMA, Marteano Ferreira de. A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martins Claret, 2006.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 p.

MACENO, Talvanes Eugenio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackeline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. **Caderno de Pesquisas**., São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; CHAVES, Hamilton Viana; FURTADO, Luís Távora. O princípio da contextualização na reforma do Ensino Médio no Brasil: em busca de uma leitura ontológica. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. MENDES SEGUNDO, Maria Das Dores. RABELO, Josefa Jackeline. JIMENEZ, Maria Susana. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, abr. 2019. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100208. Acesso em: 2 mar. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo - SP, Boitempo, 2007b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer; Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011b.

MARX, Karl. **Crítica do programa de gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. 119 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo do século XXI / Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cortejo *et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NITAHARA Akemi. **Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais**. Agência Brasil, São Paulo, 6 nov. 2019. Economia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>. Acesso em: 12 jan. 2020.

NITAHARA, Akemi. **Número de jovens que não estudam nem trabalham aumentou em 2018**. Agência Brasil, São Paulo, 6 nov. 2019. Economia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/aumentou-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham>. Acesso em: 12 jan. 2020.

NOBRE, Janderline. **Atividades Educativas Emancipadoras**: uma reflexão a partir das imposições do capital. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016.

OLIVEIRA, Elida. **Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica, aponta IBGE**. G1, Rio de Janeiro, 19 jun. 2019. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 17 fev. 2020.

OLIVEIRA, Samara Taveira de. **A intensificação das políticas neoliberais na educação pública**: a Lei 13.415 de 2017 atende às demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais. Acesso em: 10 mai. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**, Nova Delhi - Índia: Unesco, 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 10 mai. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar. Acesso em: 10 mai. 2020.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará**: crítica à pedagogia do empreendedorismo. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

PEREIRA, George Amaral. **A educação profissional e o Ensino Médio no Brasil**: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAFAEL, Ivania Maria de Sousa Carvalho; RIBEIRO, Luiz Távora Furtado; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. A crise do Capital e a relação com a educação brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 375-386, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644419221>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Escolástica; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Ruth Maria. A reprodução do Ser Social e a mediação da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em**

Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 159-268, mai. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18472/16034>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SANTOS, Escolástica. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap. 8, p. 205-224.

SANTOS, Lailton de Souza. **Trabalho, educação e emancipação humana**: uma análise da possibilidade de uma formação omnilateral. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019.

SANTOS, Milena. **Estado, política social e controle do capital**. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SANTOS, Rulian. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. In: SEMINÁRIO DE CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 2010, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: UESC, 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosada Ulhôa (Org.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27571. Acesso em: 1 jul. 2020.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UOL. **Desemprego bate recorde no Brasil em 2020 e atinge 3,4 milhões de pessoas**. UOL, São Paulo, 26 fev. 2021. Empregos e Carreiras. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2021/02/26/desemprego---pnad-continua---dezembro-2020.htm?cmpid=copiaecolahttps://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2021/02/26/desemprego---pnad-continua---dezembro-2020.htm>. Acesso em: 19 fev. 2020.