

DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ÀS INSTITUIÇÕES VOCACIONAIS: REFORMA DO ENSINO MÉDIO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A NOVA ESCOLA NEOLIBERAL

DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA A LAS INSTITUCIONES DE VOCACIONALES: REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, REESTRUCTURACIÓN PRODUTIVA Y LA NUEVA ESCUELA NEOLIBERAL

FROM EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO VOCATIONAL INSTITUTIONS: HIGH SCHOOL REFORM, PRODUCTIVE RESTRUCTURING AND THE NEW NEOLIBERAL SCHOOL

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i1.63071>

Paulo Gustavo Moreira Roman¹

Resumo: O artigo analisa as mudanças nas políticas educacionais no Brasil à luz das transformações ocorridas em escala global a partir do novo regime de acumulação que emerge das crises econômicas da década de 1970. A reestruturação produtiva e o neoliberalismo têm consolidado novos mecanismos de contratação, gestão e controle da força de trabalho, bem como mudanças na legislação brasileira. Trabalhamos com a hipótese de que a Reforma do Ensino Médio não apenas altera uma parte do funcionamento do aparelho escolar, mas também o caráter das instituições de ensino ao reorganizar o sistema educacional brasileiro conforme às demandas do novo regime de acumulação capitalista.

Palavras-Chave: Educação. Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Reestruturação Produtiva. Crise de Sobreacumulação.

Resumen: El artículo analiza los cambios en las políticas educativas en Brasil a la luz de las transformaciones ocurridas a escala mundial como resultado del nuevo régimen de acumulación surgido de las crisis económicas de los años setenta. La reestructuración productiva y el neoliberalismo han consolidado nuevos mecanismos de gestión, control y contratación de mano de obra, así como cambios en la legislación brasileña. Trabajamos con la hipótesis de que la Reforma de la Educación Secundaria no sólo altera parte del funcionamiento del aparato escolar, sino también el carácter de las instituciones educativas al reorganizar el sistema educativo brasileño de acuerdo con las exigencias del nuevo régimen de acumulación capitalista.

Palabras clave: Educación. Reforma de la Educación Secundaria. Neoliberalismo. Reestructuración Productiva. Crisis de Sobreacumulación.

Abstract: The article analyzes the changes in educational policies in Brazil in the light of the transformations that have taken place on a global scale as a result of the new accumulation regime that emerged from the economic crises of the 1970s. Productive restructuring and neoliberalism have consolidated new mechanisms for hiring, managing and controlling the workforce, as well as changes in Brazilian legislation. We work with the hypothesis that the High School Reform not only alters part of the functioning of the school apparatus, but also the character of educational institutions by reorganizing the Brazilian educational system according to the demands of the new capitalist accumulation regime.

Keywords: Education. High School Reform. Neoliberalism, Productive Restructuring. Crisis of Overaccumulation.

Introdução

A análise das reformas educacionais em curso no Brasil precisa ser realizada considerando a crise no processo de acumulação capitalista que eclodiu na década de 1970. A reestruturação produtiva e seu equivalente ideológico, o neoliberalismo, tem consolidado novas formas de arregimentação, gestão e controle da força de trabalho, alterações na legislação do Estado brasileiro, e a apropriação privada dos recursos estatais como mecanismo para diminuir a intensidade da crise de sobreacumulação que atravessa o atual estágio do modo de produção capitalista.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 (Brasil, 1996), grupos empresariais pressionam o Estado brasileiro para adequar o sistema de ensino às novas necessidades das sociedades de mercado. Desse modo, as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio segundo a Lei n.º 13415/2017, alterada pela Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024) deverão ser analisadas pelo ponto de vista do processo de financeirização do capital. Sem compreender as transformações no modo de produção capitalista e no regime de acumulação de capital, as mudanças nas políticas educacionais aparecem como políticas de governo. Muito embora essa perspectiva permita agitar bandeiras eleitorais, a volta do PT ao governo federal não significou a revogação da reforma, ao contrário, aprovou por maioria absoluta (inclusive com votos do PSOL) na Câmara dos Deputados um arremedo que manteve intacto as deformações estruturais do Novo Ensino Médio.

Ao fim e ao cabo, poder-se-á compreender que as transformações no aparelho escolar brasileiro estão em compasso com as mudanças no modo de produção capitalista. Nesse sentido, trabalhamos com a hipótese de que as **instituições de ensino** estão sendo convertidas em **instituições vocacionais**, em que determinadas habilidades socioemocionais requisitadas pela nova organização do trabalho adquirem estatuto superior aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dentro desse quadro, a nova escola neoliberal busca instituir valores econômicos que operam como valores morais, criando assim um ideal normativo que orienta a ação e possibilita o aparecimento de um novo sujeito, ao empresário de si mesmo.

Acumulação primitiva e o processo de produção do capital

Ao anunciar o programa do Esclarecimento (*Aufklärung*), Kant recorre à metáfora da menoridade para pensar a condição de sujeição da qual o próprio homem é culpado (Kant, 1975, p. 100). A saída dessa condição se dá mediante o uso do seu próprio entendimento, sendo a liberdade um valor fundamental. Porém, não podemos inferir que a liberdade de raciocinar ocorra irrestritamente, cabendo somente ao “uso público da razão”, de modo que devemos obedecer à ordem estabelecida sem críticas. Nesse sentido,

Kant afirma: “Raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei! (Kant, 1985, p. 104). Pode-se dizer que o método de disciplinamento dos corpos colocado em prática pela *Aufklärung* em relação à liberdade de pensar por escrito, e a necessidade de obedecer, “uso privado da razão”, responde aos interesses materiais específicos da nascente sociedade civil burguesa.

Dentro desse quadro, em *Hegel e o Haiti*, Susan Buck-Morss demonstra que, por um lado, os Iluministas (*Aufklärer*) defendiam a ideia de que os homens nascem livres, embora se encontram presos à ignorância e à servidão religiosa, por outro, comercializam e escravizam povos africanos e ameríndios como mecanismo de exploração e acumulação da riqueza produzida pela mão de obra escravizada². E questiona como “a exploração de milhões de trabalhadores escravos coloniais era aceita com naturalidade pelos pensadores que proclamavam a liberdade como estado natural do homem e seu direito inalienável?” (Buck-Morss, 2011, p. 132)? A resposta para esta questão diz respeito aos interesses materiais dos pensadores iluministas: alguns (como John Locke) eram proprietários majoritários de empresas que detinham o monopólio do tráfico de escravos; outros, como Rousseau e Diderot, faziam parte das famílias burguesas francesas que dependiam das “atividades comerciais ligadas à exploração de mão de obra escrava” para produção de açúcar nas colônias francesas, em especial a de São Domingos, que chegou a ter mais de 450 mil trabalhadores negros escravizados oriundos de África. Susan Buck-Morss estima que a riqueza produzida pelos trabalhadores escravizados sustentava cerca de 20% da burguesia francesa (Buck-Morss, 2011, p. 135).

O empreendimento burguês de Esclarecimento alastrou o conflito de classes para todo o globo com o processo de apropriação privada da terra na Europa e na América, seguida pela comercialização e espoliação da força de trabalho dos povos ameríndios e africanos convertidos em escravos nas *plantations* da América. Eric Williams, em *Capitalismo e Escravidão*, percebeu de maneira perspicaz que a força motriz do desenvolvimento da indústria e das cidades inglesas era o regime de acumulação de riqueza que tinha como alicerce a apropriação de novas terras por meio da estabelecimento das colônias e o tráfico internacional de escravos. Segundo Williams,

A Grã-Bretanha acumulava grande riqueza em decorrência do comércio triangular. O aumento dos bens de consumo provocado por tal atividade inevitavelmente acarretava o desenvolvimento da capacidade produtiva do país. Essa expansão industrial requer financiamento. Quem nos primeiros três quartéis do *século XVIII* estava mais capacitado a fornecer dinheiro imediato do que um plantador de cana-de-açúcar das Índias Ocidentais ou um traficante de escravos de Liverpool? (Williams, 1975, p. 109).

Raramente a história do capitalismo foi escrita ressaltando a importância da comercialização e escravização dos povos africanos e ameríndios como mecanismo propulsor do regime primitivo de acumulação capitalista. Marx aponta para a formação das condições de existência das relações de produção capitalistas, que, para se desenvolverem, exigem a separação dos produtores dos meios de produção em relação aos produtos do trabalho, que resulta na divisão social do trabalho, uma vez que concentra-se em poucas mãos o capital e o trabalho acumulados (seja na forma do “trabalho vivo”, contratação ou escravização da força de trabalho; ou como “trabalho morto”, trabalho acumulado na produção de bens, maquinário e mercadorias).

A dissociação dos trabalhadores em relação aos meios de produção só foi possível devido ao roubo de terras dos camponeses e às leis que rebaixaram o salário. Essas ações produziram um fluxo migratório do campo para a cidade na Europa, fazendo com que os antigos camponeses estivessem “livres” para não ter outra opção senão vender sua força de trabalho nas cidades. Silva Federici, em *Calibã e as Bruxas*, ressalta a precisão de Williams em compreender que as condições de existência do desenvolvimento industrial inglês se baseavam no financiamento e na concentração da riqueza acumulada com o tráfico de pessoas escravizadas. Se, na Europa, o roubo de terras dos camponeses foi uma das alavancas fundamentais para o regime de acumulação primitiva, na América a escravização dos povos africanos e ameríndios além de produzir riqueza, também criava uma nova organização internacional do trabalho, que tinha nas *plantations* “o paradigma das relações de classe capitalistas” (Federici, 2017, p. 207). Ao comentar Williams, Federici afirma que:

o sistema de *plantations* foi decisivo para o desenvolvimento capitalista não somente pela imensa quantidade de mais-trabalho que se acumulou a partir dele, mas também porque estabeleceu um modelo de administração do trabalho, de produção voltada para a exportação, de integração econômica e de divisão internacional do trabalho (Federici, 2017, p.207).

Desse modo, o regime de trabalho no interior das plantações na América assentava as bases para a futura organização do trabalho nas fábricas europeias, ao passo que também prefigurava novos mecanismos de migração em massa para suprir as necessidades de mercados cada vez mais ávidos por forças de trabalho. Federici percebe uma tendência histórica no desenvolvimento da produção de matérias-primas como açúcar, tabaco, algodão e chá que se concentrou (e ainda se concentra) nos países subdesenvolvidos:

De um lado, foi criada uma linha de montagem global, que reduziu o custo das mercadorias necessárias para produzir a força de trabalho na Europa, e que conectou os trabalhadores escravizados e assalariados por meio de modalidades que anteciparam o uso que o capitalismo faz atualmente dos trabalhadores asiáticos, africanos e latino-americanos como provedores de <bens de consumo> <barato> (ou seja barateados, devido aos esquadrões da morte e à violência militar) para os países capitalistas <avançados> (Federici, 2017, p. 208).

Durante muito tempo, foi ocultado o papel da força de trabalho de africanos e ameríndios escravizados na América no desenvolvimento do regime de acumulação capitalista. Williams e Federici revelam as relações necessárias entre o regime de assalariamento dos trabalhadores europeus e a escravidão dos povos africanos e ameríndios na América para que os produtos do trabalho realizassem o valor (Federici, 2017, p. 208). Desse modo, o salário fornecia a mola propulsora para mobilizar força de trabalho livre na Europa e cativa na América, enquanto garantia que o valor produzido pela mão de obra escrava fosse realizado (ou consumido) pela mão de obra assalariada. A mobilização da força de trabalho escravizada também servia aos capitalistas como força centrífuga para a diminuição dos custos da produção, rebaixando os salários de maneira semelhante ao que ocorre com a influência do “exército industrial de reserva” em relação aos salários dos trabalhadores empregados.

Outro fenômeno presente no desenvolvimento do modo de produção capitalista é a concentração do capital, que, a partir do *século XX*, assumiu a forma de grandes conglomerados empresariais

monopolistas que controlam toda a cadeia produtiva. A escravidão dos povos africanos e ameríndios resultou na diminuição global dos padrões de vida das classes trabalhadoras para abaixo do mínimo necessário para a manutenção da existência, que produziu uma grande concentração de riqueza nas mãos de poucos capitalistas. Com o esgotamento dessa tendência histórica, o regime econômico enfrentou uma crise de sobreacumulação, que eclodiu no início do *século XIX*, uma vez que o valor produzido não se realizava pela concentração excessiva da riqueza produzida e a baixa capacidade de consumo devido ao pauperismo generalizado que atingia os trabalhadores.

Ao investir cada vez mais na colonização de novas terras e no aumento do tráfico para abastecer os novos territórios conquistados, o empreendimento burguês deslocava espaço-temporalmente as crises de sobreacumulação. Em *O Novo Imperialismo*, David Harvey afirma que Hegel já identificava as crises de sobreacumulação (ou “superprodução”, para empregar o termo de Marx) que impactavam a ordem política das sociedades europeias no início do *século XIX*:

Em *A Filosofia do Direito* [publicada em 1821], Hegel observa que as contradições internas da sociedade burguesa, restringidas como uma sobreacumulação de riqueza num polo e a criação de uma rala de miseráveis no outro, levam essa sociedade a buscar soluções mediante o comércio externo e práticas coloniais/imperiais. Ao fazê-lo, ele rejeita a ideia de que sempre deve haver maneiras de resolver o problema da desigualdade social e da instabilidade por meio de mecanismos internos de redistribuição (Harvey, 2005, p. 105).

A despeito das críticas ou contribuições da Filosofia hegeliana para obra de Marx, Harvey aponta para a inversão materialista marxiana em relação à “lei geral da acumulação capitalista”, vista a partir da necessidade da sociedade civil-burguesa em expandir seu comércio para diminuir os efeitos da crise de sobreacumulação. Segundo Harvey, “Marx mostra que a consequência inevitável dos processos reais em funcionamento no capitalismo é a reprodução da <relação do capital numa escala progressiva; mais capitalistas em um polo, mais trabalhadores no outro polo>”, e acrescenta que:

Esses processos também produzem um <relativo excedente populacional>, um <exército de reserva> de desempregados, <liberados> principalmente por meio da mudança tecnológica e organizacional. Esse exército de reserva ajuda a reduzir os salários e a controlar os movimentos da classe trabalhadora, sendo, assim, uma <uma alavanca fundamental> para a acumulação adicional. O efeito líquido, como menciona Marx, invocando imagens profundamente recordativas de Hegel, é que a <acumulação de riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, acumulação da miséria, trabalho pesado, escravidão, ignorância, brutalidade e degradação mental no outro polo; isto é, no lado da classe que produz seu próprio produto na forma de capital> (Harvey, 2001, p. 111)

Ao contrário das ilusões dos economistas burgueses que acreditavam que a concentração da riqueza aumentaria a procura por força de trabalho, Marx percebe que isso só ocorre caso se mantenha a “composição técnica do capital”, isto é, “a relação entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho necessária para eles serem empregados” (Marx, 1980, p. 713). Nos casos em que há aumento da produtividade, seja por mudanças tecnológicas na produção ou por uma nova organização do trabalho (reestruturação produtiva), a quantidade de “trabalho morto” (capital constante) aumenta em detrimento da diminuição do emprego do “trabalho vivo” (capital variável). Mesmo que, em termos

absolutos, haja aumento do emprego da parte variável do capital com uma maior produtividade, ainda assim a parte variável decresce em relação ao crescimento do capital constante.

Desse modo, Marx descobre o segredo do regime de acumulação capitalista, que consiste em reduzir “a relação entre capital, acumulação e salários” à “relação entre o trabalho gratuito que se transforma em capital e o trabalho adicional necessário para pôr em movimento esse capital suplementar” (Marx, 1980, p. 721). Nesse sentido, é em referência ao trabalho não pago apropriado pelos capitalistas (mais-valor) e ao trabalho pago que podemos compreender o mecanismo de funcionamento da “lei da produção capitalista, que serve de base à pretensa lei natural da população”. Marx usa o conceito de “exército industrial de reserva” para descrever o fenômeno da população trabalhadora excedente que produz a queda do preço da força de trabalho como forma de mantê-la nos níveis de exploração necessários para a manutenção do regime de acumulação capitalista.

O acréscimo do capital variável é então índice de mais trabalho, mas não de mais trabalhadores empregados. (...) O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras do seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital (Marx, 1980, p. 737-738).

O ciclo perverso de aumento da produtividade (mais trabalho) e diminuição do número de trabalhadores necessários para a produção de trabalho excedente (mais-valor) entrelaça a parte ativa dos trabalhadores ao destino daqueles que engrossam as fileiras do “exército industrial de reserva”, fornecendo suporte para regulação dos salários, mantendo (ou aprofundando) os níveis de exploração da força trabalho dentro dos limites impostos pelo regime de acumulação vigente.

Marx adverte que as transformações tecnológicas ou gerenciais que elevam a produtividade do trabalho não modificam “o número absoluto da população trabalhadora”, mas sim a “proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército da ativa e exército de reserva”, dependendo do aumento ou da diminuição da “superpopulação relativa”. Nos momentos de expansão absorve parte do exército de reserva e nos momentos de crise diminui a parcela ativa da classe trabalhadora.

Em *Formas de existência da superpopulação relativa*, Marx define o conceito de “exército industrial de reserva” a partir de três formas principais: flutuante, latente e estagnada. Cada aspecto se manifesta conforme o ritmo da produção e o ciclo industrial, agravando-se em períodos de crise e de paralisação da produção. O primeiro caso se refere à quantidade de trabalhadores que ora são atraídos, ora repelidos, pelas fábricas, minas, indústrias siderúrgicas ou manufaturas, conforme o ciclo de crescimento ou depressão da produção industrial.

Já a “população supérflua latente” consiste no emprego de uma massa de meninos e jovens pelas indústrias que funcionam mediante a divisão social do trabalho. A particularidade desse segmento é que pouquíssimos mantêm seus empregos após se tornarem adultos, devido à intensidade e ao desgaste natural que debilita a força de trabalho. Marx percebe a necessidade de um “crescimento absoluto dessa parte do proletariado”, tendo em vista que a intensidade do trabalho produz uma veloz rotatividade de gerações. Essa demanda é satisfeita “por meio de casamentos prematuros, consequência necessária das condições em que vivem os trabalhadores da grande indústria, e pelos prêmios que a exploração de crianças

proporciona à sua procriação” (Marx, 1980, p. 745). Marx também identificou a incorporação da massa de trabalhadores rurais expulsos do campo nas fileiras da “população supérflua latente”.

A “forma estagnada” da superpopulação relativa é definida por Marx como o segmento da classe trabalhadora que se mantém em “ocupação totalmente irregular”. E acrescenta:

Ela proporciona ao capital um reservatório inesgotável de força de trabalho disponível. **Sua condição de vida se situa abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora e justamente isso torna-a base ampla de ramos especiais de exploração do capital. Duração máxima de trabalho e mínimo de salário caracterizam sua existência.** (...) São continuamente recrutados para as suas fileiras os que se tornam supérfluos na grande indústria e na agricultura e notadamente nos ramos de atividade em decadência, nos quais o artesanato é destruído pela manufatura ou esta pela indústria mecânica. **A superpopulação estagnada se amplia à medida que o incremento e a energia da acumulação aumentam o número de trabalhadores supérfluos**” (Marx, 1980, p. 746) (Grifo nosso).

A condição de pobreza extrema desse grande segmento da classe trabalhadora funciona segundo a “lei geral da acumulação capitalista”. Embora divididos “em aptos para o trabalho”, “órfãos e filhos dos indigentes” e os “degradados morais, incapazes de trabalhar”, nos dois primeiros casos, a disponibilidade para o ingresso nas fileiras ativas do exército de trabalhadores mantém o movimento dos salários da parte ativa dos trabalhadores sob os limites do regime de exploração. Nesse sentido, o aumento da riqueza social produz necessariamente o aumento da pobreza extrema (ou o “pauperismo”, nas palavras de Marx), dado que o crescimento do capital também amplia “a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército de reserva” (Marx, 1980, p. 747).

Portanto, a expansão do emprego do capital amplia por sua vez a força de trabalho disponível: quanto maior for o exército de reserva em relação ao segmento ativo da classe trabalhadora, maior será “a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício do seu trabalho” (Marx, 1980, p. 746). Essa tendência histórica descoberta por Marx permite-nos compreender os alicerces das duas grandes transformações no regime de acumulação capitalista que ocorreram no século XX, que atende pelo conceito de reestruturação produtiva, o fordismo-taylorismo no início do século passado e o neoliberalismo, que ganhou força a partir da década de 1970.

Como veremos a seguir, no caso do fordismo houve uma diminuição do exército industrial de reserva nos países desenvolvidos, em compensação, nos países subdesenvolvidos, o fordismo periférico³ produziu uma inserção precária dos trabalhadores no processo produtivo, mantendo formas de exploração semicoloniais ou pré-capitalistas ao lado de processos produtivos que representavam escalas avançadas do capitalismo industrial moderno. Com a reestruturação produtiva neoliberal e a financeirização do capital, surgiu uma nova organização do trabalho, que modificou os mecanismos de arregimentação, gestão e controle da força de trabalho, transformando o setor de serviços em trabalho produtivo, além de criar condições para que houvesse uma súbita transformação da parte ativa da classe trabalhadora na forma *estagnada*. Doravante, o antigo operário transforma-se no novo trabalhador precário, sem direitos, com empregos instáveis e intermitentes, longas jornadas de trabalho, de tal modo que “a duração máxima de trabalho e o mínimo de salário caracterizam sua existência”, como previu Marx.

Apesar das diferenças, ambas as transformações no regime de acumulação capitalista deixaram suas marcas na organização das instituições que fazem parte do âmbito da reprodução das relações de produção, de tal modo que não somente as leis foram alteradas de acordo com as demandas do novo regime de acumulação, mas também a organização da família, dos partidos políticos e movimentos sociais, e principalmente do aparelho escolar. Para Althusser, este é o aparelho ideológico dominante, uma vez que cabe à instituição escolar produzir um sujeito que se submeta livremente às relações de produção, que, no capitalismo, são relações de dominação e exploração (Althusser, 1985, p. 86-87).

Por isso, faz-se necessário investigar o impacto das transformações no regime de acumulação capitalista na organização e funcionamento das instituições de ensino no Brasil. Nesse cenário, poderíamos afirmar que a lei que reformou o Ensino Médio no Brasil não somente alterou o modo de funcionamento do sistema educacional (educação básica e superior), mas também alterou o *caráter* desses aparelhos, ao instituir valores econômicos como se fossem valores morais, organizando assim a subjetividade dos futuros trabalhadores conforme as necessidades do novo regime de acumulação capitalista?

Imperialismo, reestruturação produtiva e a escola na sociedade industrial

Ao examinar os processos históricos à luz da produção teórica marxista, temos ciência de que as abstrações não esgotam os fenômenos históricos, tampouco se propõem a isso. Todavia, permitem extrair elementos que servem para pensar as contradições que atingem o *leitmotiv* dos processos históricos das atuais formações sociais capitalistas. Partimos do pressuposto marxista de que é a luta de classes que constitui a história dos povos. Desse modo, não podemos compreender as mudanças nas políticas educacionais no Brasil descoladas das tendências que se combinam, em ritmos distintos, em diversas regiões do globo terrestre, uma vez que o modo de produção capitalista logrou anexar os mais longínquos rincões em seus circuitos de dominação, exploração e circulação do capital.

Para isso, precisamos partir do pressuposto de que há um *leitmotiv* comum, que embora seu desenvolvimento desigual, conforme o ritmo, a cultura e os costumes de cada região, ainda assim se combina e apresenta-se como condição de existência das atuais formações sociais capitalistas. Este *leitmotiv* é o que Lenin chamou de *Imperialismo*, o momento histórico em que o capital se torna monopolista e toda a cadeia produtiva passa a ser hegemônica pelo capital financeiro (rentista).

De maneira perspicaz, Lenin percebeu que as potências coloniais acumularam tanta riqueza que foi possível estabelecer alianças entre os grandes capitalistas por meio de sindicatos, trustes e cartéis empresariais, para monopolizar todo o setor produtivo sem necessariamente possuírem a propriedade dos meios de produção. Na visão de Lenin, o imperialismo resulta do aprofundamento da “lei geral da acumulação capitalista” formulada por Marx, em *O Capital*. No início do *século XX*, o capitalismo ingressa em uma nova fase ao substituir a concorrência e o capital disperso em pequenas empresas pelo monopólio. Nesse novo sistema, os preços são determinados por cartéis ou associações de empresários proprietários das corporações que concentram grande parte da riqueza produzida.

Aliado a isso, Lenin também percebeu que a formação do capital monopolista implicava numa fusão do capital bancário com o industrial, que deu origem a um novo tipo de capital, o financeiro ou rentista. Nesse novo cenário, os bancos não funcionam mais como intermediários de pagamentos, mas, doravante, são responsáveis por transformar o capital-dinheiro inativo acumulado, excedente, em capital ativo que rende lucros.

À medida que vão aumentando as operações bancárias e se concentram num número reduzido de estabelecimentos, os bancos convertem-se, de modestos intermediários que eram antes, em monopolistas onipotentes, que dispõem de quase todo o capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e pequenos patrões, bem como da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas de um ou de muitos países. **Esta transformação dos numerosos modestos intermediários num punhado de monopolistas constitui um dos processos fundamentais da transformação do capitalismo em imperialismo capitalista** (Lenin, 2003, p.31).

A concentração da riqueza nas mãos de poucos capitalistas já era a tendência histórica vislumbrada por Marx nas últimas décadas do *século XIX*. Sem embargo, a novidade consiste na eliminação da concorrência entre os proprietários das pequenas empresas capitalistas, o que levou ao monopólio da produção e à concentração do capital bancário nas mãos de poucos banqueiros.

Esse duplo processo de concentração do capital possibilitou a fusão do capital bancário com o industrial, permitindo que os capitalistas industriais continuassem proprietários de suas empresas, mesmo que já não fossem donos do capital. Desse modo, Lenin afirma que “uma parte cada vez maior do capital industrial (...) não pertence aos industriais que o utilizam. Podem dispor do capital unicamente por intermédio do Banco, que representa, para eles, os proprietários do capital” (Lenin, 2003, p. 47). O capital financeiro torna-se hegemônico nesse novo estágio do capitalismo ao submeter todo o setor produtivo às condições impostas pelo regime de dependência para dispor de capital.

Se o antigo capitalismo mercantil tinha como base a exportação ou a venda de mercadorias, na fase imperialista exporta-se capital. O capital excedente acumulado que se mantém inativo, apenas pode tornar-se ativo, isto é, rentável, caso seja exportado na forma de empréstimo, que assegura aos proprietários do capital controle do processo produtivo, uma vez que “a exportação de capital passa a ser um meio para estimular a exportação de mercadorias” (Lenin, 2003, p. 65), por meio de acordos firmados para a concessão dos empréstimos que estipulam a obrigatoriedade do devedor comprar determinadas mercadorias produzidas pelas indústrias do credor.

Lenin também nos alerta que “na época do capital financeiro, os monopólios de Estado e privados se entrelaçam, formando um todo, e como tanto, uns como outros não são, na realidade, mais do que diferentes elos da luta imperialista travada pelos maiores monopolistas pela partilha do mundo” (Lenin, 2003, p. 71). As guerras que marcaram o *século XX* são, nesse sentido, guerras imperialistas ou anti-imperialistas, no caso das revoluções socialistas realizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras em diversas partes do mundo. Para Lenin, a Primeira Guerra Mundial foi um conflito onde as nações imperialistas lutavam pelas antigas colônias, com objetivo de estabelecer uma nova partilha do mundo (Lenin, 2003, p. 9).

A guerra imperialista do início do *século XX* já permitia entrever os sinais de esgotamento e de crise de sobreprodução, que conduziu os capitalistas a queimar capital como mecanismo para manter o preço das mercadorias nos níveis de exploração. O objetivo era tentar reiniciar o regime de acumulação após o processo de destruição de capital. O fim da Primeira Guerra Mundial foi causado pela Revolução Russa, que obrigou os capitalistas a estreitarem alianças com vistas aos perigos das guerras anti-imperialistas realizadas pelas organizações dos trabalhadores.

Entre o início do *século XX* e a crise de 1929, houve diversas tentativas de capitalistas individuais para remediar a crise de superprodução, como foi o caso de Henry Ford ao perceber que a manutenção do regime de acumulação dependia da inclusão dos trabalhadores no mercado de consumo por meio do aumento salarial e do controle do tempo de trabalho. Para isso, estendeu o controle e o disciplinamento dos corpos (inclusive da sexualidade) dos trabalhadores para além dos muros das fábricas, a fim de constituir um novo sujeito que executasse as funções demandadas pela nova organização do trabalho, e consumisse as mercadorias produzidas (Gramsci, 2001, p. 398).

Conforme a visão de Ford, Taylor redige os *Princípios da Administração Científica* para propor que a produtividade do trabalho fosse intensificada mediante o parcelamento dos postos de trabalho. Desse modo, cada trabalhador executa uma única atividade prescrita numa fração de tempo, resultando em uma produção uniforme que ajuda a manter ou acelerar a cadência da produção, aumentando assim o consumo da força de trabalho.

Nesse novo regime produtivo, toda a organização do trabalho passou a ser executada por uma “gerência científica” que se encontra fora do processo produtivo. Gramsci percebe as implicações deste novo modelo de gestão para a construção da vida material dos trabalhadores, que eram vistos por Taylor como “gorilas adestrados”.

A história do industrialismo sempre foi (e hoje o é de forma mais acentuada e rigorosa) **uma luta contínua contra o elemento <animalidade> do homem, um processo ininterrupto**, muitas vezes doloroso e sangrento, **de sujeição dos instintos** (naturais, isto é, animais e primitivos) **a sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão, precisão, que tornem possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva**, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo” (Gramsci, 2008, p. 63-64) (Grifo nosso).

Tal como o “déspota esclarecido” descrito por Kant em seu texto sobre o *Esclarecimento*, Marx compreendeu que uma fábrica só pode funcionar caso mantenha um exército de capatazes para controlar a produção, criando assim um regime déspota de organização do trabalho industrial sob a fachada da livre troca entre proprietários (capitalistas, possuidores dos meios de produção, e trabalhadores, que possuem única e exclusivamente sua força de trabalho). Desse modo, a “gerência científica” de Taylor introduz o programa da *Aufklärung* na organização do trabalho, ao instituir uma divisão hierárquica que separa os trabalhadores (“gorilas adestrados”) da organização da produção realizada pela “gerência científica”. Assim sendo, a disciplina e o controle aparecem como mecanismos necessários para construção de corpos adaptáveis ao regime produtivo.

Portanto, o combate à animalidade promovida pela reestruturação produtiva fordista-taylorista (que alude ao programa pedagógico da formação do Homem defendido pelo *Esclarecimento* kantiano⁴) não

somente intervém na organização do trabalho, mas também no “consumo, [na] circulação dos produtos no mercado, inaugurando o que muitos consideravam como a <indústria de massa>. Em outros termos, Ford agiu sobre a reprodução da força de trabalho no âmbito privado, para além da esfera de produção” (Antunes; Pinto, 2017, p. 23). Ao estender a necessidade de controlar os corpos dos trabalhadores além das fronteiras da fábrica, mediante a contratação de um exército de inspetores (hoje chamados de assistentes sociais), Ford demonstrava preocupação com o modo de vida dos trabalhadores, que influenciava na forma como gastam seus salários.

Baseando-se nos ideais iluministas aclimatados por Taylor ao processo produtivo, foi desenvolvido um modelo de instituição de ensino que possuía uma variedade de práticas pedagógicas, que embora distintas, compartilhavam a ideia de que o professor (ou mestre) era o centro da atividade educacional. Seu papel era transmitir conhecimento ao aluno, que, nesse contexto, assumia uma função marginal por conta da sua posição passiva na relação ensino-aprendizagem.

Portanto, o saber e a autoridade estavam concentrados na figura do professor, ao passo que caberia ao aluno executar as tarefas sob a direção do professor. Em última instância, a metodologia utilizada por esse modelo de educação tinha como foco a exposição do conteúdo que o aluno deveria aprender mediante exercícios repetitivos que visam solidificar o que foi memorizado. Em relação ao conteúdo, a prioridade era o aprendizado de conceitos gerais e abstratos, começando pelo mais simples e concreto. Na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire descreve esse esquema mediante a hierarquia e o controle em relação à produção das narrativas nas ações do educador sobre o educando: se, por um lado, o educador, sujeito do processo, narra ou disserta aos estudantes conteúdos que devem ser aprendidos e memorizados como saberes, por outro, cabe aos educandos a “posição de objetos pacientes, ouvintes” (Freire, 2011, p. 79-80). E acrescenta:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo realmente a suprema inquietação desta educação. (...) Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é <encher> os educandos de sua narração. (...) Em lugar de comunicar-se, o educador faz <comunicados> e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção <bancária da educação>, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Nessa escola, os filhos dos(as) trabalhadores(as) (os futuros “gorilas adestrados” de Taylor) aparecem como objetos do saber, sujeitos assujeitados que devem ajustar-se aos padrões e comportamentos impostos pelas relações de classe, que, na atual sociedade, são relações de dominação e exploração. A relação de ensino-aprendizagem se converte em uma “educação bancária” em que o sujeito portador e produtor do saber (o educador) transfere seus conhecimentos às cabeças (vasilhas vazias) dos educandos. Nesse cenário, a tarefa do educando é acumular, registrar, arquivar a maior quantidade de narrativas transmitidas pelos sujeitos do processo de produção do conhecimento escolar.

Apesar das reformas educacionais ao longo do *século XX* terem alterado uma parte do funcionamento do aparelho escolar ao adotar novas propostas pedagógicas, ainda assim foi mantido o

ideal da escola republicana vigente no regime fordista, que consiste em apresentar a escola como mecanismo de inclusão social mediante a instrução e o *esclarecimento*, mesmo que seu propósito real fosse a inclusão dos futuros trabalhadores nos mecanismos de disciplinamento da força de trabalho para assegurar a manutenção do regime de acumulação capitalista. Sem embargo, Christian Laval, em *A escola não é uma empresa*, percebe que esse ideal encontra-se em vias de extinção com a ascensão e consolidação do neoliberalismo, entendido como um conjunto de práticas que reconfigura a organização dos Estados ao instituir mecanismos jurídicos que permitem não somente a apropriação privada dos recursos estatais através da prestação de serviços, mas também modelos de gestão das empresas que se tornam ideais normativos para a administração estatal.

Reestruturação produtiva e neoliberalismo

Para compreender as recentes mudanças nas políticas educacionais no Brasil, é preciso considerá-las à luz das transformações mundiais que fortalecem o novo regime de acumulação capitalista. A crise que afetou o modelo fordista-taylorista se revelou por meio do aumento do preço do petróleo, estagflação (índices elevados de desemprego, inflação nos preços e capacidade produtiva ociosa) e da falência técnica de cidades como Nova York, entre 1973 e 1975.

Juntamente com Marx e Rosa Luxemburgo, David Harvey identifica:

uma tendência capitalista crônica (...) de produzir crises de sobreacumulação. Essas crises são tipicamente registradas como excedentes de capital (em termos de mercadoria, força de trabalho, moeda e capacidade produtiva) **e excedentes de força de trabalho lado a lado, sem que haja aparentemente uma maneira de conjugá-los lucrativamente a fim de realizar tarefas socialmente úteis.** O exemplo mais óbvio foi a queda dos anos 1930, quando a capacidade de utilização chegou ao nível mais baixo da história, os excedentes de mercadorias não podiam ser vendidos e o desemprego alcançou o nível mais elevado de todos os tempos. **O efeito foi a desvalorização e em alguns casos a destruição dos excedentes de capital e a redução dos excessos de força de trabalho a uma condição deplorável** (Harvey, 2008, p. 78) (Grifo nosso).

Para compreender os fundamentos do novo regime de acumulação, Harvey defende a tese de que as crises de sobreacumulação só podem ser superadas, mesmo momentaneamente, mediante uma nova “ordenação espaço-temporal” que amenize as contradições internas do regime de acumulação de capital. Desse modo, a expansão geográfica ocorre por meio de investimentos estatais em infraestruturas de longa duração, como redes de transportes e comunicações, construção de moradias, educação, saúde. Segundo Harvey, essa “nova ordenação espaço-temporal” está atrelada ao fenômeno do imperialismo e à conquista colonial dos espaços e territórios que não foram submetidos ao modo de produção capitalista. Como também depende da exploração de setores econômicos que até então não tinham sido submetidos ao modo de produção capitalista, como é o caso do setor de serviços, que era executado, em parte, por instituições estatais. Nesse sentido, a conversão da educação em um ramo produtivo aprofunda a

tendência exposta por Lenin de subsunção de setores que ainda não foram incorporados aos ditames do capital financeiro.

No atual momento histórico, a intensificação da produtividade do trabalho decorrente dos avanços tecnológicos produz uma súbita transformação do exército ativo dos trabalhadores numa massa que engrossa as fileiras do “exército industrial de reserva”, ao ponto do trabalho (atividade remunerada) deixar de ser considerado como emprego, atividade remunerada mediante um salário. Com a redução de postos de trabalho, os empregos tradicionais são constantemente recriados na extremidade da cadeia produtiva como trabalho informal, intermitente, flexível, precarizado. Nesse cenário, as novas formas de remuneração substituem a “forma salário” por um regime de metas e pagamentos por serviços prestados, diminuindo os gastos das empresas com encargos trabalhistas, ao mesmo tempo em que intensifica a exploração e a produtividade do trabalho.

O paradoxo do trabalho sem emprego, que permeia o cenário econômico no Brasil, é um reflexo histórico de um longo processo de mudança estrutural no modo de produção capitalista, que deslocou as fábricas das empresas transnacionais para os países periféricos. Com a ascensão desse novo modelo, impõe-se a necessidade de reformar os aparelhos de estado necessários para garantir a reprodução das relações de produção. Nesse sentido, Laval afirma que:

Desde os anos de 1980, (...) surge uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercantil da escola. Essa nova fase corresponde à desestruturação da sociedade industrial que os economistas chamam <fordista> e da norma do emprego que lhe é própria. (...) **No plano da administração escolar, a tendência é para a descentralização, para o gerenciamento moderno e para a <gestão pela demanda>**. Durante esse período, os imperativos da eficácia impostos à escola começam a se tornar preponderantes, inicialmente por razões de controle dos custos, em seguida, por razões de concorrência entre países e empresa, por razões ideológicas: a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado” (Laval, 2004, p. 12-13) (Grifo nosso).

Uma nova escola neoliberal está surgindo em sintonia com a lógica econômica que se tornou hegemônica no mundo do trabalho. Nesse sentido, o empregador já não espera mais uma atitude passiva que caracterizava a “educação bancária” exigida dos futuros operários no regime fordista-taylorista. Doravante, a nova pedagogia deve forjar no estudante habilidades ativas como “participação”, “engajamento”, “autonomia”, “resiliência”, para agir conforme as necessidades dos gestores e administradores de empresa, produzindo assim a emergência de um novo “sujeito empresarial”: o trabalhador que constitui sua própria empresa tendo a força de trabalho como única e exclusiva propriedade.

O **imperativo categórico** desse novo sujeito consiste em relacionar-se consigo mesmo como se fosse proprietário ou gerente de uma empresa, exercendo autocontrole, adaptando-se às constantes crises econômicas e sociais, a fim de [auto]explorar suas capacidades laborais, aumentando a produtividade e reduzindo custos de produção. No fetichismo do empreendedorismo tudo se passa como se a mercadoria força de trabalho aparecesse como capital. Conforme o novo paradigma neoliberal, o antigo trabalhador transforma-se em empresário de si mesmo. Mesmo que sua única propriedade seja a força de trabalho,

deve agir como se fosse um capitalista, proprietário dos meios de produção. Tratando sua atividade como um negócio de maneira rentável e lucrativa.

A nova escola neoliberal à brasileira

A aprovação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) pelo Governo do Presidente interino Michel Temer, com algumas alterações feitas durante o terceiro mandato de Lula (2023-), remonta antigas disputas em torno do estatuto e da forma de organização do Estado brasileiro. Muito embora a reforma apareça à primeira vista como um ponto de inflexão por ter sido apresentada ao Congresso Nacional logo após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, as raízes do *golpe* na classe trabalhadora são mais profundas e longínquas, uma vez que coube ao atual governo Lula realizar uma adequação na lei da reforma do Ensino Médio para garantir sua sobrevivência.

Se revisitarmos a cerimônia de posse do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff poderemos identificar o fio condutor que orienta as transformações no Estado brasileiro sob a bandeira política do novo governo: *Brasil, Pátria Educadora*. Em seu discurso, Dilma afirmou que esse lema possui um duplo significado: “Ao bradarmos ‘Brasil, pátria educadora’ estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido **formador**, uma prática cidadã, um compromisso de ética e sentimento republicano” (Rousseff, 2015). E acrescenta:

As mudanças que o país espera para os próximos quatro anos dependem muito da **estabilidade** e da **credibilidade** da economia. (...) Sempre orientei minhas ações pela convicção sobre o **valor da estabilidade econômica**, da centralidade do controle da inflação e do **imperativo da disciplina fiscal**, e a necessidade de conquistar e merecer a confiança dos trabalhadores e dos empresários” (Grifo nosso).

Longe de ser um desvio na rota, o golpe que levou Michel Temer ao poder foi o caminho necessário para a implementação da bandeira política do segundo mandato do Governo Dilma. O aspecto “formador” presente nas “ações do governo” se manifestou na “centralidade do controle da inflação” e sobretudo no “imperativo da disciplina fiscal”, que resultou na diminuição dos gastos públicos destinados aos direitos sociais, arrocho salarial, empobrecimento em massa da população, além do aumento da dívida pública para pagar juros ao capital financeiro. Com a queda de Dilma Rousseff o caráter formador das ações do governo adquire um sentido macabro: qualquer indivíduo pode ser envolvido num processo judicial, que, embora siga todos os ritos legais, a sentença já tenha sido determinada previamente. Os anos que sucederam “a base do golpe” (Silva, 2019) na classe trabalhadora foram de aprovações de leis que reformaram o aparelho de Estado brasileiro consoante com a doutrina econômica neoliberal da Escola de Chicago.

Desde o golpe de Estado no Chile, em 11 de setembro de 1973, conduzido por Augusto Pinochet, podemos notar que a implementação da liberdade econômica depende do Terrorismo de

Estado. Orlando Letelier, embaixador do governo Allende nos Estados Unidos, preso pela ditadura de Pinochet, foi o primeiro a abordar a relação entre neoliberalismo e violência política em um artigo intitulado “The ‘Chicago Boys’ in Chile: Economic Freedom’s Awful Toll”. Nele afirma que “o plano econômico teve que ser forçado. (...) E no contexto do Chile, isso apenas é possível matando a milhares de pessoas, (...) mediante o estabelecimento de campos de concentração em todo o país (...) e encarcerando a mais de 100 mil pessoas em três anos”(Letelier, 1976). Logo após a publicação do artigo, Orlando Letelier foi morto em um atentado executado pela polícia secreta chilena em Washington (EUA), em colaboração com o Departamento de Estado dos Estados Unidos. Ao evidenciar a relação necessária entre economia de livre mercado e repressão política realizada pela ditadura chilena, Letelier provou com a própria vida a verdade da sua proposição.

Essa correspondência também se apresenta no contexto brasileiro: não é à toa que os golpes na classe trabalhadora começam com a aprovação da Lei Antiterrorismo (Brasil, 2016) ainda no Governo Dilma, seguida pela aprovação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a), da Terceirização da Atividade Fim e do emprego temporário (Brasil, 2017b), da Reforma Trabalhista (Brasil, 2017c) e da Emenda Constitucional da Reforma da Previdência N° 103 de 12 de novembro de 2019, já no Governo Bolsonaro.

Ao examinarmos a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada definitivamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 4 de dezembro de 2018, compreenderemos que a Reforma do Ensino Médio reflete as profundas alterações que o Estado brasileiro vem sofrendo com as mudanças jurídicas instituídas pelas políticas neoliberais.

A BNCC-EM é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens fundamentais que deverão ser desenvolvidas ao longo da trajetória de todos os estudantes matriculados na Educação Básica (válido para todas as escolas públicas e privadas). Cabe salientar que a BNCC-EM não é currículo, mas estes deverão ser elaborados conforme os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC-EM.

A lei aprovada por Michel Temer modificou a carga horária do Ensino Médio: de 800 para 1000 (mil) horas por ano, totalizando assim 3000 horas. Como também dividiu o currículo em dois módulos: a Formação Geral Básica (FGB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocupa 60% do currículo e terá no máximo 1800 horas; e o flexível, reservado para o aprofundamento curricular nos Itinerários Formativos, que corresponderá às 1400 horas restante.

Atualmente, o Presidente Lula sancionou a Lei n.º 14.495/24 que modificou alguns pontos da Reforma do Ensino Médio de Michel Temer. Cabe destacar que as alterações foram elaboradas pelo Ministro da Educação do governo interino de Michel Temer, o deputado Mendonça Filho (UNIÃO -PE). As principais alterações foram: a) a elevação da carga horária referente à Formação Geral Básica para 2400 horas, com exceção das redes que ofertam ensino técnico, que terá 2100 horas; b) a impossibilidade de ofertar disciplinas da FGB por meio da Educação a Distância; c) a construção de parâmetros nacionais que organizem os itinerários formativos, definindo os componentes curriculares que serão priorizados; d) a possibilidade de contratar profissionais por notório saber se tornou exclusiva da educação profissional.

Ao preservar o documento que aprovou a BNCC-EM, o resultado foi a transformação das antigas disciplinas em componentes curriculares, agrupando-os em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na primeira versão da Lei da Reforma do Ensino Médio, somente os componentes de Matemática, Português e Inglês eram obrigatórios em todo o Ensino Médio. Entretanto, com o novo arremedo, foi retomada a obrigatoriedade de Química, Física, Biologia, Arte, Educação Física, História, Geografia, Sociologia e Filosofia como parte da FGB do ensino médio.

Outra característica importante consiste na divisão do tempo entre o currículo comum (Formação Geral Básica) e o flexível (Itinerários Formativos), que institui na prática a seguinte organização serial: todas os componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento estão presentes no currículo comum da primeira série; a partir da segunda série, diminui a quantidade de tempo dedicado à FGB (currículo comum) abrindo espaço para os Itinerários Formativos (currículo flexível), compostos pelas áreas específicas descritas acima acrescida da educação técnica e/ou profissional.

Desse modo, a divisão do currículo em comum e flexível reflete as características do novo regime de acumulação posto em prática com a reestruturação produtiva iniciada na década de 1970. O currículo flexível, as diversas possibilidades de combinações e ofertas funcionam mediante o mecanismo da produção por demanda inaugurada pelas fábricas de carros da TOYOTA. A transformação das disciplinas em componentes curriculares esvaziou o conteúdo a ser estudado, isso ocorre porque a BNCC-EM estabelece superficialmente as “competências específicas” que precisam ser abordadas dentro dos componentes curriculares. Nesse novo marco, os estudantes não devem aprender um conteúdo específico, como era o caso das instituições de ensino no regime fordista-taylorista, mas trata-se doravante de aprender habilidades socioemocionais requeridas pela nova organização do trabalho, adaptando o estudante a situação de constante crise vivenciada pelo atual regime de acumulação capitalista.

Cabe salientar que a Lei da Reforma do Ensino Médio de Michel Temer também instituiu que os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação sejam realizados conforme a BNCC-EM: segundo a nova redação da LDB, em seu artigo 44, pode-se ler que “o processo seletivo [para ingresso no ensino superior] (...) considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996). A concessão do governo Lula foi vetar a organização do Enem de 2024 tendo como base a BNCC. O *Frankenstein* de Lula admite o absurdo: diminui a carga horária da Formação Geral Básica, ao mesmo tempo em que exige os conteúdos da FGB nos processos seletivos, aumentando os obstáculos que impedem o acesso dos estudantes pobres ao ensino superior público. Na ausência da oferta da Formação Geral Básica no Ensino Médio regular, os estudantes deverão recorrer aos cursinhos pré-vestibulares para complementar a formação exigida pelo Enem.

Outro efeito preocupante encontra-se no o artigo 62 da LDB: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017). As mudanças no Ensino Superior acentuam os impactos da Reforma do Ensino Médio, estendendo suas implicações para além das fronteiras da educação básica, afetando todo o sistema escolar brasileiro, pois o processo de seleção para os cursos de graduação produzem um ideal normativo que orienta não somente a

prática pedagógica dos novos professores formados pelos cursos de nível superior, como também reconfigura o funcionamento das escolas de Ensino Médio e dos cursinhos preparatórios para vestibulares.

Na descrição das combinações possíveis dos Itinerários Formativos, o artigo 36 da LDB, alterado pela Lei da Reforma do Ensino Médio, institui a possibilidade do estudante vivenciar “práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação”(Brasil, 2017). Essas experiências serão certificadas pelas empresas e contarão como parte da carga horária de estudos. Não bastasse a baixa remuneração que o estudante recebe em estágios remunerados, a nova redação da LDB abre espaço para o estudante “vivenciar práticas de trabalho” em troca do cumprimento de parte da carga horária exigida para a conclusão do ensino médio. Em termos marxistas, a troca de trabalho pelo cumprimento da carga horária configura-se como trabalho não pago, encaixando perfeitamente nos novos mecanismos de pagamento impostos pelo neoliberalismo.

Em *Educação Bancária – com um Itaú de Vantagens*, Carolina Catini lança luz sobre essa relação de “parceria” entre empresa-escola:

De um lado, empresas podem emitir certificados por habilitações aos estudantes, realizando a sua formação e, de outro lado, por meio de suas fundações e institutos sociais, controlar a educação não formal e escolar em termos pedagógicos, curriculares e gestores: tanto na escola, pela gestão de resultados, quanto nos órgãos estatais, pela definição de políticas, programas e projetos. Existem muitos modelos possíveis, mas em quase todos os casos há uma consequência radical para a educação, que passa a se confundir com um longo processo seletivo para o trabalho, seja uma vaga disponível no mercado de tais empresas, seja pelos investimentos que organizações sociais empresariais fazem no empreendedorismo individual ou de grupos. Esse empreendedorismo aparece como trabalho “autônomo”, mas muitas vezes se traduz em formas de contratação de trabalho precário por tempo determinado, por meio das empresas em suas formas jurídicas filantrópicas que não param de proliferar(Catini, 2021, p. 107).

Ao assumir os papéis outrora era de responsabilidade da escola e do Estado, as empresas passam a executar atividades formativas ou financiar projetos de educação formal e informal. Segundo a nova ordem educacional neoliberal, mesmo as escolas públicas são tratadas como se fossem empresas, sujeitando-se às dinâmicas do capital financeiro, aos modelos de gestão empresariais, aos regimes de produtividade, eficiência e diminuição dos custos.

Nesse sentido, a iminente dissolução das fronteiras que separavam a escola da empresa (antigo mundo do trabalho) reconstrói a meta fundamental da instituição escolar em seus anos iniciais, proporcionando aos jovens “um <pacote de competências de base>” para que possam “aprender a aprender” habilidades que requisitadas pelas competências profissionais demandadas pelos setor empresarial, garantindo a “adaptação permanente do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado” (Laval, 2004, p. 49).

Tendo em vista que a escola neoliberal não é um projeto acabado, mas uma tendência que revela as transformações em curso nos sistemas de ensino. As mudanças globais no regime de acumulação e organização do trabalho também apontam para a adequação dos sistemas de ensino às novas demandas colocadas pela hegemonia do capital financeiro, uma vez que são os organismos internacionais (OCDE,

OMC, FMI, Banco Mundial, Comissão Europeia) impõe aos Estados-nações políticas econômicas, sociais e educacionais por meio de empréstimos financeiros ou resoluções a serem adotadas pelos países signatários.

Para Laval, o que está em jogo no atual momento histórico consiste em saber se a mutação em curso na instituição escolar diz respeito a uma destruição da forma escola tal como conhecemos ou trata-se de uma adaptação específica das instituições de ensino às novas demandas da organização das sociedades de mercado? Uma das estratégias para investigar as transformações em curso nos aparelhos escolares consiste em colocar ênfase sobre a ideia de “formação” que está implícita no debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

“Certamente, a noção [de formação] é antiga e suas raízes, que evocam a constituição do caráter do ser humano pela ação pedagógica, são profundas. Mas, **na utilização recente do termo, a finalidade profissional parece comandar, de modo teleológico, as etapas que levam à <formação>. O ensino escolar é, cada vez mais, visto como uma <formação inicial>, quer dizer, preparatória à formação profissional e assim, apta para receber, legitimamente, em <feedback> suas injunções, especialmente em matéria <comportamental>. (...) Uma vez que é no exercício da atividade que o trabalhador aprende sobretudo a operar as escolhas otimizadas que são esperadas dele, (...).** Dessa maneira, vê-se o meio patronal pleitear que o ensino deixe um lugar cada vez maior para as **mancieiras de ser** e de fazer, para que ele coloque ênfase nas operações, nas atividades, nas produções e mobilize todos os aspectos da personalidade (Laval, 2004, p. 46-47, grifo nosso).

Desse modo, podemos entender a distância que separa as habilidades dos trabalhadores esperadas pelo regime fordista-taylorista e as demandas pela reestruturação produtiva neoliberal. No antigo modelo, as instituições de ensino tinha como base uma “pedagogia bancária” construída calcada na separação entre gerências e trabalhadores no regime fordista, em que o educador detinha a posição de sujeito da narrativa e os educandos meras vasilhas vazias, que possuíam atitudes passivas frente aos conhecimentos transmitidos pelo educador. No atual momento histórico, as instituições de ensino estão se convertendo em instituições vocacionais, que ao invés de ensinar conteúdos, acumular narrativas, busca incutir habilidades socioemocionais requisitadas pelos gestores e pelos administradores de empresas.

Em *A Crise da Educação*, publicado em 1954, Hannah Arendt diagnosticou essa transformação ocorrendo no sistema escolar estadunidense, e antecipa de maneira genial os efeitos da emergência deste novo paradigma:

O resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou o que é mais importante para a "arte" de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto **foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão** (ARENDT 1972, 232).

Podemos notar que o *leitmotiv* que orienta a formulação das políticas educacionais no Brasil responde aos processos históricos mais amplos, sendo em última instância determinados pela luta de classes e seus efeitos na produção e reprodução do capital. As profundas repercussões da Reforma do Ensino Médio afetam significativamente todo o sistema educativo, uma vez que os estudantes do Ensino Superior também serão formados conforme o modelo educacional que prioriza as habilidades

socioemocionais, tendo como base os valores econômicos, em detrimento dos conhecimentos historicamente acumulados. Nesse sentido, a adequação dos processos seletivos estreita o horizonte de expectativa do estudante que nunca termina de se qualificar nesse novo modelo educacional.

Portanto, o novo horizonte que apaga as fronteiras entre empresa e escola, também recupera mecanismos de exploração da força de trabalho da “população supérflua latente”, exposta por Marx. Ao empregar meninos e meninas nos circuitos de exploração do trabalho precarizado, o novo regime de acumulação capitalista opera em duas frentes: por um lado, modifica o caráter das instituições de ensino para perpetuar um modo de ser e de comportar-se conforme o ideal normativo da sociedade neoliberal. Por outro, a inserção precária dos adolescentes nos circuitos de exploração do trabalho contribui para a redução significativa dos custos de produção e do preço da força de trabalho. Esse duplo aspecto garante ao novo regime de acumulação uma diminuição na intensidade da crise de sobreacumulação, uma vez que compensa a tendência à queda da taxa de lucro (Marx, 1986) com as transferências dos recursos estatais para as empresas privadas, ao mesmo tempo em que perpetua a produção e reprodução das formações sociais capitalistas ao controlar as cadeias produtivas da educação.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2º ed. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1985.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital** - São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARENDDT, H. **A crise na educação**. In: “Entre o passado e o futuro”. São. Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.
- BRASIL. **Emenda Constitucional da Reforma da Previdência**, N.º 103 de 12 de novembro de 2019.
- BRASIL. **Lei Antiterrorismo**, N.º 13.260, de 16 de Março de 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino Médio**, N.º 13.467, de 16 de fevereiro de 2017a.
- BRASIL. **Lei que define novas diretrizes para o Ensino Médio**, N.º 14.495, de 1 de agosto de 2024.
- BRASIL. **Lei da Terceirização da Atividade Fim e do emprego temporário**, N.º 13.467, de 31 de Março de 2017b.
- BRASIL. **Lei da Reforma Trabalhista**, N.º 13.467, de 13 de Julho de 2017c.
- BUCK-MORSS, S. **Hegel e o Haiti**, in: Revista Novos Estudos. Trad. Sebastião Nascimento. Cebrap, Vol. 90. São Paulo, 2011
- CATINI, C. **Educação Bancária – “com um Itaú de vantagens”**, in: Revista Germinar – Marxismo e Educação em Debate. Salvador: v.13, n1, p.90-118, abr. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. São Paulo: 2011.

- GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. Trad. Gabriel Bogossian. Editora Hedra. São Paulo: 2008
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. v. 4
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Editora Loyola. São Paulo: 2012.
- HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2013.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Editora UNIMEP. Piracicaba: 1999.
- KANT, I. **Resposta à Pergunta: Que é o Esclarecimento**, in: “Textos Seletos”. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Editora Vozes. Petrópolis, RJ: 1985.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LETELIER, O. **The ‘Chicago Boys’ in Chile: Economic Freedom’s Awful Toll**. The Nation, 28 de Agosto de 1976. Disponível em: <https://www.thenation.com/article/archive/the-chicago-boys-in-chile-economic-freedoms-awful-toll>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro III, volume I. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986
- ROUSSEF, D. **Discurso de posse do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- Silva, M. **A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019.
- TORRES FILHO, R. **Respondendo à pergunta: quem é a ilustração?** Revista Discurso. Departamento de Filosofia da USP, volume 14, páginas 101-112, 1983.

Notas

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (2013). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/1704909418214398>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0546-7085>. E-mail: pauloo@inventati.org

² Ao analisar o “paradoxo entre o discurso da liberdade e a prática da escravidão” que marcou sobremaneira a ascensão de algumas nações ocidentais na aurora da economia global moderna, Buck-Morss busca rastrear uma possível influência que a Revolução no Haiti (1781) exerceu sobre a elaboração da “dialética do senhor e do escravo” presente na *Fenomenologia do Espírito* (1809) de Hegel. Cabe atentar que este processo revolucionário ocorreu dois anos após a Revolução francesa, e não apenas libertou os escravos negros do jugo dos senhores brancos, como também acabou com a colonização da ilha de Santo Domingo, com a instauração da primeira República Negra da América, o Haiti.

³ Em *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*, Ruy Braga afirma que “essa noção designa um processo de mecanização da produção associado à acumulação intensiva de capitais e ao crescimento dos mercados de bens de consumo duráveis que, no

caso brasileiro, iniciou-se nos anos 1950, estendendo-se até por volta do início dos anos 1990, com o advento do neoliberalismo e da integração da economia nacional ao processo de mundialização capitalista. (...) **O caráter <periférico> desse sistema social adviria do fato de que os níveis mais qualificados da fabricação e, sobretudo, dos setores de engenharia permaneciam exteriores a esses países. Além do mais, do ponto de vista dos mercados de consumo de bens duráveis, a dinâmica econômica estaria concentrada na elevação do poder aquisitivo das classes médias locais à custa do declínio na capacidade de consumo dos trabalhadores**” (Braga, 2012, p. 21). A fim de manter o regime de acumulação, o capital transfere os ganhos com a intensificação da produção mecanizada aos segmentos médios, reforçando assim a situação precária e o exército de trabalhadores que se mantém subempregados ou semi proletários.

⁴ Em *Sobre a Pedagogia*, Kant realiza uma reflexão sobre o papel da disciplina para garantir o processo de esclarecimento dos homens. Segundo Kant, a disciplina converte “a animalidade em humanidade”. Para isso, Kant define a disciplina como a parte negativa que “submete os homens às leis da humanidade e começa fazê-lo sentir a força das leis”. Mas isso deve-se acontecer bem cedo” (Kant, 1999, p. 12,13). Desse modo, a parte positiva do processo de conversão da animalidade em humanidade se refere à instrução por meio da educação das crianças, que não deve ser organizada “segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua destinação” (Kant, 1999, p. 448). O papel escatológico da educação adquirido desde Kant nos permite compreender a importância da instituição escolar para a garantia da reprodução das relações de produção. Não por acaso, Taylor defendeu a necessidade de instituir mecanismos disciplinares para combater a “animalidade” dos trabalhadores, a fim de forçá-los a adotar os novos costumes necessários para a manutenção do regime de exploração capitalista.

Recebido em: 13/08/2024

Aprovado em: 12/05/2025