



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vera Lúcia da Costa Nepomuceno

**A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para
o trabalho docente.**

Rio de Janeiro

2022

Vera Lúcia da Costa Nepomuceno

A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eveline Bertino Algebaile

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N216 Nepomuceno, Vera Lúcia da Costa
A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente / Vera Lúcia da Costa. – 2022.
340 f.

Orientadora: Eveline Bertino Algebaile.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação – Teses. 2. Ensino médio – Teses. 3. Docentes – Teses. I. Algebaile, Eveline Bertino. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vera Lúcia da Costa Nepomuceno

Reforma do ensino médio: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Políticas Públicas.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Eveline Bertino Algebaile (Orientadora)
Programa de Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ

Prof. Dr. Ney Almeida
Programa de Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ

Prof.^a Dr. Vânia Motta
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. Cláudio Fernandes
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof.^a Dra. Amanda Moreira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho
Para os (Aos) imprescindíveis, por quem me
movimento: Gerson, Caio, Thales e Bárbara
Para minha irmã e companheira de sonhos e utopia
(in memoriam) Maristela Abreu
Para vó Laurides *(in memoriam)* e minha mãe Alair,
sementes que cultivo
Para todos os professores e professoras deste país
que não desistem de lutar.

AGRADECIMENTOS

*Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...*

*Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...*

*E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...*

*E a rosa louca dos ventos
Preso à copa do chapéu.*

*Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.*

*Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!*

*E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...*

(Mario Quintana)

A lista de agradecimentos é longa, pois foram muitas as formas de contribuição e parcerias que me oportunizaram chegar ao final desta empreitada.

Fazer pesquisa em nosso país, nunca foi fácil, ainda mais como professora da educação básica, em tempos de pandemia, em um governo de extrema direita. No entanto, como filha da classe trabalhadora, sempre precisei enfrentar muitos desafios, e foram eles que de certa forma me instigaram e me impulsionaram a chegar até aqui.

O percurso não foi fácil, mas me apoiei no ombro de gigantes e fui conduzida pelos caminhos das lutas que dialeticamente, ao me fortaleceram, me formaram. Devo muito a estas lutas. A luta diária para sobreviver enquanto mulher, mãe e professora da educação básica; a luta sindical em defesa da educação pública, que sempre me movimentou; a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, que me deu régua e compasso; enfim, a todas as lutas que

me tornaram o que sou, e que também me legou companheiros e companheiras de toda uma vida. Verdadeiros mestres que tanto me ensinaram. Devo tudo a esses amigos e amigas de toda essa caminhada. Foram luz, força, incentivo, confiança e carinho. Tornaram desta forma minha trajetória mais firme e também mais bonita. São muitos e muitas a quem dedico estes agradecimentos. Pessoas a quem gostaria de dar meu melhor abraço e o meu muito obrigada, pois sem elas não teria conseguido chegar até aqui. Enfim, certa da impossibilidade de citar cada um(a) nominalmente, deixo meu agradecimento coletivo pelas trocas, contribuições e aprendizados, sintam-se abraçados e abraçadas!

Agradeço também aos que lutam e mantêm a universidade pública em pé, em especial à comunidade uerjiana, cujos mestres, estudantes e funcionários, a despeito de tantos ataques, seguem em sua defesa, tornando-a única em acolhimento e referência no campo das políticas públicas, da educação e da ciência. Universidade que cumpre seu papel com maestria e à qual muito me orgulho de pertencer, obrigada comunidade uerjiana!

Destaco um agradecimento singular aos professores desta instituição, que com muito comprometimento e dedicação me proporcionaram tanto crescimento intelectual, profissional e militante. Tive a honra de tê-los como referência acadêmica, profissional e de vida. Muito obrigada ao Prof. Dr Ney Almeida, ao Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, à Prof. Dra Dayse Macebo, ao Prof. Dr. Floriano Oliveira e a minha orientadora Prof.^a Dra. Eveline Bertino Algebaile, que me oportunizou viver essa experiência aceitando orientar esta pesquisa, confiando e contribuindo com o trabalho.

Agradeço à Prof. Dra Vania Motta, ao Prof. Dr Claudio Costa e à Prof. Dra Amanda Moreira, por terem aceitado participar da banca de doutoramento e, desta forma, contribuindo para o aprimoramento e lapidação deste trabalho.

Minha gratidão aos que me deram suporte, referências e acolhimento no universo acadêmico, pois foi por intermédio destas trocas que ampliei minha base teórica, o que possibilitou inúmeras apropriações para o entendimento da realidade pesquisada. Estendo o meu agradecimento aos colegas e coordenadores do Grupo de Pesquisa Grupo – THESE – Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde; aos parceiros e parceiras que compõem comigo a coordenação do Grupo de Trabalho e Formação Docente; e aos meus companheiros e companheiras de curso, especialmente aos que estiveram mais próximos e tanto contribuíram neste meu aprendizado: Tássia Cordeiro e Lucas Pacheco.

Devo um agradecimento especial a minha trajetória profissional, pois foi através do exercício do magistério que inúmeras inquietações me instigaram a pesquisar o trabalho docente. Aos Colegas de profissão, de militância, e aos alunos e alunas, que além de muito me

ensinarem, me impulsionaram a desvelar a situação precária da educação pública e dos trabalhadores docentes das escolas estaduais do ensino médio. A todos vocês, meu muito obrigada!

Há distâncias que não nos separam, essa foi a aprendizagem que obtive na relação com minha sobrinha gaúcha, Marina Pires, que sempre esteve disponível para me auxiliar e desvelar o mundo das tabelas e da formatação. Foi ela imprescindível com sua calma e disponibilidade, muito obrigada!

Finalizo com um agradecimento particular a minha família, pois em tudo há a presença e o carinho de cada um, da raiz aos frutos: Às matriarcas, avó materna e mãe, que com suas histórias de vida de mulheres sem-terra, pobres, migrante, faveladas, sem estudos, mas com muito trabalho e garra, me legaram a força e determinação de lutar pelos meus ideais!

Agradeço também ao meu pai, Abelardo (*in memorian*), que sempre me incentivou, desde muito menina, na leitura de clássicos, pois acalentava o sonho de ter uma filha doutora: por você, cheguei aqui!

Ao meu companheiro de lutas, aprendizados e trocas, Gerson Pires, que além de toda a parceria, vivenciou cada angústia e insegurança desse processo, me ajudando a superar os momentos mais difíceis.

Aos meus filhos Caio, Thales e Babi, pois vocês são a minha maior inspiração e melhor criação. Por vocês cheguei até aqui, querendo ser uma pessoa melhor, e ajudar a construir um mundo melhor. De vocês retiro força e inspiração para não desistir, pois sei que o exemplo fala muito mais que todas as minhas palavras, e que, no dia, em que não estiver mais por aqui, esse será o meu maior legado a vocês! Muito obrigada por existirem na minha vida, amo muito vocês!

Enfim, agradeço de coração a todos vocês que me fizeram ser o que sou, meu muito obrigada!

Aprendi a esperar.

Se ventos são capazes de levar embora

A qualquer hora

Também são capazes de fazer voltar

Flora Figueiredo

RESUMO

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. *A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente*. 2022. 340f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

O processo de modificações do trabalho docente nas escolas públicas estaduais, a partir da implementação da reforma do ensino médio em curso no Brasil, é o objeto central desta tese. Procuramos compreender as relações entre um conjunto de documentos, que alinhados e complementares à Lei nº 13.415/2017, repercutiram nas condições de realização desse trabalho, instituindo novas formas de expropriação de direitos dos (as) professores(as) das escolas públicas estaduais. As mudanças vinculadas a esse processo se relacionam e vêm se desenvolvendo, intensificando e revelando como parte de uma tendência que parece se constituir a partir de uma multiplicidade de causas, processos e aspectos vinculados a modificações no mundo do trabalho no século XXI. A presente pesquisa é um estudo com abordagem qualitativa, constituída por levantamento e análise de documentos institucionais, articulados a procedimentos complementares de acompanhamento dos sites das secretarias estaduais de educação e dos aparelhos privados de hegemonia que possibilitaram identificar e analisar as tensões e contradições entre o que a lei propôs e a sua realização. A investigação procurou compreender a relação entre educação e trabalho nas políticas públicas, correlacionando as modificações propostas pela reforma do ensino médio, com o quadro de mudanças que vem sendo pactuado, normatizado e realizado no campo do trabalho docente. Entendemos que a reforma em análise constitui-se como um fenômeno de complexa configuração que conjuga modificações nas relações e condições de realização desse trabalho, conformando uma verdadeira contrarreforma trabalhista para os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais no Brasil. Em função desse quadro, trabalhamos com um recorte temporal relacionado à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, até 2022, ano de implementação dos referenciais curriculares da reforma nas turmas de 1º ano do ensino médio. O método de análise que orienta e organiza a pesquisa tem por base as concepções do materialismo histórico dialético e a consideração de suas principais categorias na organização do percurso geral de investigação, levada a cabo por meio de revisão bibliográfica e de pesquisa documental. A partir dessa referência, desenvolvemos uma análise dos desdobramentos e das contradições do objeto pesquisado, enquadrando-o no macrocontexto político, econômico e social do capitalismo dependente brasileiro, em sua forma particular de defesa dos interesses das frações da classe burguesa, que especialmente após 2016, em uma crescente organicidade no interior do Estado e nos organismos da sociedade civil, passaram a exercer seu domínio impondo uma agenda de reformas, que se iniciou com a da educação. Como resultado, este estudo indica que mediante a implementação das mudanças preconizadas pela reforma do ensino médio, está em curso, desde 2017, um processo de transformações nas condições de realização do trabalho docente que vem instituindo novas formas de expropriação de direitos dos (as) professores(as) das escolas públicas estaduais, e assim constituindo um contingente de professores(as) flexíveis, sobrantes e polivalentes, condição que vem intensificando a precarização e a desprofissionalização deste trabalho.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Reforma. Contrarreforma. Ensino Médio.

RESUMEN

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. *La reforma de enseñanza media en Brasil: una contrarreforma laboral para el trabajo docente*. 2022. 340f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

La investigação intentó entender la relación entre la educación y el trabajo docente en las políticas públicas, correlacionada con las modificaciones propuestas para la reforma de enseñanza media em Brasil, con un esquema con cambios que vienense siendo pactados, normalizados y realizados en el campo de la área docente. Entendemos que la reforma en el análisis se constituye como un fenómeno de configuración compleja la cual conjuga las modificaciones en las relaciones y condiciones de la realización de ese trabajo, conformando una verdadera contrarreforma laboral para los profesores y profesoras en las escuelas públicas estatales en Brasil. En función con ese cuadro/esquema, trabajamos con un recorte temporal relacionado en la promulgação de Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley N° 9394/96, hasta 2022, año de la implementación de los currículos referenciados de la reforma de los niveles 1er año de enseñanza média. El referente teórico el cual orienta y organiza la investigación tiene por base los conceptos del materialismo histórico dialectico y la consideración de sus principais categorías en la organización del percurso general de la investigación y análisis, llevadas a cabo por medio de la revisión bibliográfica, y de la investigación documental. Desde esa referência, desarrollamos un análisis de los desdoblamentos e de las contradicciones del objetivo investigado, enmarcandolo en el macro contexto político, económico y social del capitalismo dependiente brasileño, en su forma particular de defensa de los intereses de las fricciónar de la clase burguesa, que especialmente después del 2016, en una creciente organicidad interior del estado y en los organismos de la sociedad civil, pasaron a actuar su domínio imponiendo una agenda de reformas, que comenzó con la de la educación. Como resultado, este estudio indica que a través de la implementación de los cambios propugnados por la reforma de la educación secundaria, desde 2017 se viene gestando un proceso de transformación en las condiciones de ejercicio de la labor docente, que ha ido instituyendo nuevas formas de expropiación de los derechos de los docentes en las escuelas públicas estatales, y constituyendo así un contingente de docentes flexibles, excedentes y polivalentes, condición que ha ido intensificando la precariedad y desprofesionalización de este trabajo.

Palabras clave: Trabajo Docente. Reforma. Contrarreforma. Enseñanza Media

ABSTRACT

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. *The High School Reform in Brazil: a teacher labor counter-reform*. 2022. 338 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

The process of changes in public school teacher labor, based on the implementation of a high school reform underway in Brazil, is the central object of this dissertation. It sought to understand the relations between a set of documents, which, in line with and complementary to Law 13.415/2017, affected teacher labor conditions, instituting new forms of seizure of public high school teachers' rights. The changes tied to this process are related, under development, intensifying, and revealing themselves as part of a trend that seems constituted from a multiplicity of causes, processes, and aspects connected to transformations in the world of work in the 21st century. This research follows a qualitative approach, consisting of a survey and analysis of institutional documents tied to complementary procedures for monitoring state education department websites and private hegemonic apparatuses. Such a methodological approach made it possible to identify and analyze the tensions and contradictions between what the law proposed and its fruition. The investigation sought to understand the relationship between education and work in public policies, correlating the changes proposed by the high school reform with the framework of alterations that have been agreed upon, regulated, and carried out in the field of teaching work. The reform under analysis constitutes a complex phenomenon that combines changes in the relationships and conditions for carrying out this work, forming a true labor counter-reform for Brazilian public high school teachers. Based on this framework, the time frame analyzed comprised the enactment of the Law of Lines of Direction and Bases of the Education, Law 9394/96, until 2022, the year of implementation of the curricular reform references for the 1st year of high school classes. The theoretical framework that guides and organizes the research is based on the conceptions of dialectical-historical materialism and the consideration of its main categories in the organization of the general course of investigation and analysis, carried out through literature review and documentary research. From this reference, the developments and contradictions of the researched object analyzed also considered the macropolitical, economic, and social context of Brazilian dependent capitalism, which, in its way of defending the interests of the fractions of the bourgeois class, especially after 2016, in a growing organicity within the State and civil society bodies, began to exercise its dominance by imposing a reform agenda started with education reform. As a result, this study indicates that through the implementation of the changes advocated by the secondary education reform, since 2017, a process of transformation in the conditions for carrying out teaching work has been in progress, which has been instituting new forms of expropriation of the rights of teachers in state public schools, and thus constituting a contingent of flexible, surplus and versatile teachers, a condition that has been intensifying the precariousness and deprofessionalization of this work.

Keywords: Teacher Labor. Reform. Counter-reform. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Possibilidades da distribuição da carga horária ampliada	267
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - PIB entre o período de 2010 – 2017	191
Gráfico 2 - Vínculo de trabalho entre os Docentes na educação básica nas redes públicas (2018).....	220
Gráfico 3 - Docentes com contrato de trabalho temporário nas redes públicas (2018).....	220
Gráfico 4 - Número de docentes no ensino médio, segundo a faixa etária e ao sexo – Brasil/ 2021.	232
Gráfico 5 - Histórico da adesão dos estados federativos aos referenciais curriculares da BNCC	243
Gráfico 6 - Percentual de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil/2021	253
Gráfico 7 - Matrícula no ensino médio por dependência administrativa, segundo as unidades da federação - Brasil 2021	255
Gráfico 8 - Evolução do número de docentes, por etapa de ensino – Brasil – 2017/2021	256
Gráfico 9 - Indicador de adequação da formação docente – Brasil 2021. (continua)	274

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1931/2018.....	139
Tabela 2 - Matriz curricular do Ensino Médio Regular (SEEDUC-RJ, 2021).....	207
Tabela 3 - Docentes com contrato de trabalho temporário nos Estados (2018).....	221
Tabela 4 - Informações sobre a implementação da REM nos anos de 2020 e 2022	243
Tabela 5 - Carga horária por disciplina no Ensino Médio regular em números absolutos (média Brasil) –2016.....	265
Tabela 6 - Matriz relativa à formação geral do ensino médio regular - RS	276
Tabela 7 – Formação Geral Básica (BNCC).....	279
Tabela 8 - Matriz relativa à flexibilização curricular.....	280

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ADCT - Ato das Constituições Transitórias
AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado
ALCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFIPE - Associação Nacional dos Auditores-Fiscais da Receita Federal do Brasil
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APHs - Aparelhos privados de hegemonia
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BCB - Banco Central do Brasil
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC - Banco Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD - Conselho Deliberativo
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDES - Centro de Educação e Sociedade
CEE - Conselhos Estaduais de Educação
CEENSI - Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CESIT - Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho
CF - Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CGT - Comando Geral dos Trabalhadores
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional da Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COMAER - Gestão de Rede de Comunicações do Comando da Aeronáutica
CONASEMS - Conselho Nacional de Secretarias municipais de Saúde
CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONGEMAS - Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social

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

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEM - Democratas

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DO - Diário Oficial

EAD - Educação a distância

EBAPE - Escola Brasileira de Administração Pública

EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo

EC - Emenda Constitucional

EM - Ensino Médio

EMI - Exposição de Motivos Interministerial

EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESP - Escola Sem Partido

EUA - Estados Unidos da América

FASUBRA - Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos

FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

FGB - Formação Geral Básica

FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública

FONCEDE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GLP - Gratificação por lotação provisória
GT - Grupo de Trabalho
IAB - Instituto Alfa e Beto
ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IETS - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IF - Itinerários Formativos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LBDEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LIEPE - Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação
LRF - Lei da Responsabilidade Fiscal
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEI – Micro empreendedorismo individual
MP - Medida Provisória
MpB - Movimento pela Base
MTE - Movimento Todos pela Educação
NBCCNEM - Nova Base Comum Curricular do Novo Ensino Médio
NEM - Novo Ensino Médio
NRF - Novo Regime Fiscal
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OS - Organizações Sociais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PGR - Procuradoria Geral da República
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programme for International Student Assessment
PJ - Pessoa Jurídica

PL - Projeto de Lei

PLR - Participação no lucro e resultados

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPI - Programa de Parcerias de Investimentos

PPP - Parceria público – privada

ProEMI - Programa do ensino médio inovador

PROER - Programa de Estimulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional

PROIF - Programa Itinerários Formativos

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PT - Partido dos Trabalhadores

REDESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente

REM - Reforma do Ensino Médio

REPU - Rede Escola Pública e Universidade

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAE - Secretaria de Acompanhamento Econômico

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Educação

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEP - Sociedade Brasileira de Economia Política

SESC - Serviço Social do Comércio

STF - Supremo Tribunal Federal

THESE - Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde

TPE - Todos pela Educação

TST - Tribunal Superior do Trabalho

UBA - Universidade Federal de Buenos Aires

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UEX - Unidade Executoras

UFSC - Universidade Federal de São Carlos

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. O TRABALHO NO SÉCULO XXI	37
1.1 A centralidade da categoria trabalho na pesquisa.....	41
1.2 Referências teóricas: da Ontologia do ser social à abordagem da teoria do valor trabalho	51
1.3 Trabalho docente: a produtividade de um trabalho improdutivo.....	57
2. O ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: contradições e limites	80
2.1 As funções do Estado capitalista e sua ampliação subordinada à lógica mercantil.....	82
2.1.2 A ampliação subordinada do Estado capitalista	86
2.1.3 O alargamento das funções do Estado capitalista.....	91
2.1.4 O <i>bloco histórico</i> neoliberal e o Estado servidor.....	113
2.2 Fundo público, políticas públicas e a relação de exploração da força de trabalho no âmbito do Estado. O que está em disputa?	120
3. CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	129
3.1 O ensino médio entre o pragmatismo e a lógica mercantil.....	130
3.2A formação econômico-social brasileira e suas implicações com a oferta escolar no ensino médio.....	144
3.3 O neoliberalismo e os impactos no ensino médio	151
3.3.1 A era FHC.....	153
3.3.2 A era petista	157
3.4 A disputa pelo ensino médio, o eterno castigo de Sísifo	168
4. UMA AGENDA DE CONTRARREFORMAS: A REGRESSÃO DOS DIREITOS	172
4.1. Reforma ou contrarreforma?.....	173
4.1.1 Reforma-Renascimento	175
4.2 A reorganização do bloco no poder do período Temer	190
4.3 A ofensiva do capital se materializando em leis.....	195
4.3.1 E o golpe chega à educação: da emissão da MP a sanção da Lei.....	199
4.3.2 Teto para o Social e porta aberta para o capital: a instituição do NRF	213
4.3.3 A reforma da legislação trabalhista: a institucionalização da precarização no novo contrato de trabalho	217

5. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA CONTRARREFORMA TRABALHISTA	239
5.2.2 O avanço na desprofissionalização do trabalho docente com a REM.....	281
<u>CONCLUSÃO</u>	301
<u>REFERÊNCIAS</u>	317

INTRODUÇÃO

Muitas coisas são necessárias para mudar o mundo:

Raiva e tenacidade. Ciência e indignação.

A iniciativa rápida, a reflexão longa,

A paciência fria e a infinita perseverança,

A compreensão do caso particular e a
compreensão do conjunto,

Apenas as lições da realidade podem
nos ensinar como transformar a realidade.

-Bertold Brecht

Por meio desta pesquisa analisamos criticamente a “reforma”¹ do ensino médio através de um conjunto de documentos alinhados à Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e de suas incidências sobre o trabalho docente. Defendemos a tese de que esta é uma reforma curricular que promoverá mudanças no trabalho dos(as) professores(as) das redes estaduais de ensino médio, mediante alterações que se consubstanciarão em dois aspectos: um relacionado às condições de realização deste trabalho, intensificando sua precarização e desprofissionalização; e outro, que se manifestará nas relações de trabalho que passarão a ser mais precárias e flexíveis, denotando um caráter de contrarreforma trabalhista para estes(as) professores(as). Nessa perspectiva, analisamos um quadro de modificações educacionais que se expressam nas brechas do contexto da reforma indicada e de suas movimentações, relacionando-a às disposições normativas, às pressões para sua implementação e às alterações nos elementos potencialmente estruturantes do trabalho docente.

Nesse sentido, a construção da tese foi um desafio instigante, primeiro por se tratar da análise de uma reforma ainda em curso que não se integralizou nos marcos temporais da pesquisa. Segundo por se relacionar à apreensão de aspectos indispensáveis para o seu próprio entendimento, nos marcos de outras ações governamentais, como as reformas trabalhista e previdenciária, além da Emenda Constitucional (EC) nº 95 e a Lei da Terceirização, que

¹ Por uma opção teórica, utilizamos o termo “reforma”, e informamos que ao longo dos capítulos ele aparecerá sem aspas. Mais adiante no capítulo 4 apresentaremos o debate sobre reforma e contrarreforma em Gramsci (2000a, 2000b, 2001, 2002a, 2022b, 2011, 2015, 2021) e Coutinho (2012), categorizando a reforma do ensino médio como uma reforma curricular que aninha uma contrarreforma trabalhista para os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais de ensino médio.

apresentaram nexos e implicações enquanto reformas estruturais do mesmo contexto histórico.

Desta forma, avançamos na compreensão das possíveis alterações no trabalho docente a partir da revisão da literatura, do levantamento e análise dos marcos jurídicos que vieram regular a reforma do ensino médio (REM) e da investigação de aspectos da sua implementação. Caminhos que nos levaram a recorrer a estudos de outros campos do conhecimento para além dos da área da educação, como os da sociologia do trabalho, da filosofia, da economia política, do serviço social e do direito do trabalho.

A opção pelo tema da reconfiguração do trabalho docente revela a concepção de mundo que integra a bagagem da pesquisadora, revelando uma subjetividade que se relaciona a suas vivências. Nesse sentido, a pesquisa traz como ponto de partida a esfera individual, mas também a coletiva e a social, que se contextualizaram no decorrer e no tempo da pesquisa. O interesse investigativo, tem vinculação direta com a trajetória de trabalho, estudo e militância na área da educação. Por isso, as questões desenvolvidas na investigação também estão apresentadas de forma correlacionada com estas vivências. Partimos da premissa de que, na caminhada, construímos os saberes e reflexões que nos trouxeram até aqui, isto é, “a reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Esta tese teve seu embrião quando apresentamos trabalho no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no qual se abordavam as questões pertinentes ao governo sobre o trabalho docente, a partir das reformas educacionais no Brasil. Durante o Encontro tivemos a oportunidade de entrar em contato com a realidade da educação portuguesa, cuja reformas educacionais avançavam avassaladoramente. O quadro era como um efeito Orlof: “eu sou você amanhã”². Analogia que se adequou à relação comparativa entre as mudanças em curso no ensino secundário em Portugal e as vindouras no ensino médio brasileiro, que pretendíamos fazer.

Contudo, desde o momento em que a pesquisa foi pensada, elementos da realidade foram se impondo em um curto espaço de tempo e nos obrigando a ajustar o foco. Assim,

² A alegoria expressa a hipótese original da pesquisa, fundamentada em uma propaganda comercial que trabalhava com a possibilidade de alguém se encontrar num futuro próximo, consigo mesmo, para dar conselhos sobre consumo de bebida. Quando o sujeito abordado perguntava “quem era”, a resposta vinha numa frase que se transformou em bordão na década de 1980: “Eu sou você amanhã”. A formulação dava legitimidade aos conselhos dados pelo “eu” do futuro. Comercial. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=FrPTMsX2pVg>. Acesso em 07 set. 2015.

passávamos a ter que considerar desde situações que fomentaram o processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff³ até a imposição da agenda de reformas que teve impulso a partir da posse de Michel Temer, no sentido de procurar flagrar e relacionar os processos referentes a articulação de forças sociais e políticas ultraconservadoras que estavam atravessando o objeto de nossa análise.

Neste caminho que estávamos percorrendo, ainda durante a etapa de levantamento de documentações e bibliografia acerca das ações e iniciativas de alteração do trabalho docente no ensino secundário em Portugal, a partir de suas reformas educacionais, fomos atravessados pela emergência da pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov2)⁴.

Desta forma, passávamos a ter que enfrentar uma pandemia que acabou intensificando de várias maneiras as contradições entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, levando-nos a conviver com uma alta letalidade e risco eminente de contaminação e óbito, o que nos conduziu a suspender o propósito inicial da pesquisa. Isto é, o estudo comparativo sobre a lógica que atravessou o trabalho docente no ensino secundário em Portugal com a REM no Brasil. Assim, em face do avanço da Pandemia⁵, passamos a buscar alternativas que não envolvessem o deslocamento para Portugal. Logo, após inúmeras reflexões e ajustes, adequamos a investigação à nova realidade, dando continuidade a pesquisa, mas sem uma relação comparativa com este país.

Portanto, retiramos Portugal e mantivemos o foco da análise na legislação brasileira referente às modificações tanto no campo das políticas educacionais quanto no campo do direito trabalhista. O que acabou, através do exame mais apurado dos diversos elementos normativos que atravessavam nosso objeto, garantindo não uma redução, mas um alargamento do escopo da análise.

Assim, identificamos que nosso objeto se relacionava de forma mais direta com a reforma do ensino médio, mas também, de maneira indireta, com as subseqüentes medidas do período Temer, por um movimento de ajuste normativo que veio se manifestando através de diversos documentos que passavam a regulamentar e garantir não apenas mudanças

³ Afastamento que categorizamos como “golpe jurídico-parlamentar”.

⁴ OMS declara estado de Pandemia. *O GLOBO*. Rio de Janeiro, 11 de mar. de 2020. Disponível: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso: 13 de março de 2020.

⁵ De acordo com o site worldometers.info, no início da pandemia tínhamos 3.451. 033 casos e 242. 996 óbitos por corona vírus no mundo, e 92.630 casos, e 6. 434 óbitos no Brasil. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em 02 de maio de 2020.

conceituais e estruturais no ensino médio público brasileiro, mas também na realização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais.

Nessa perspectiva, passamos a identificar a REM com um caráter de contrarreforma trabalhista para o trabalho docente nas escolas públicas estaduais de ensino médio no Brasil, que se manifestou como um “programa de ação” nos termos de Gramsci. Isto porque apesar de se apresentar a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, foi através da emissão consecutiva de vários documentos, que se caracterizaram por uma natureza progressiva, de longo alcance e duração, que a reforma educacional foi se firmando como um instrumento de desregulamentação do trabalho docente; e assim, estas medidas foram se impondo através de uma lógica de ajustes, que vêm promovendo novas bases de controle que alteram a *práxis* docente e interferem na realização da docência.

Nestes termos, identificamos a emissão da Lei nº 13.415/2017, vinculada tanto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2018a), como com as duas Diretrizes Curriculares Nacionais – a do Ensino Médio em 2018 e a da Educação Profissional e Tecnológica em 2021, como documentos alinhadas ao conjunto de ações aprovadas no governo Temer⁶, que promovem, de forma combinada, a intensificação da precarização e desregulamentação do trabalho docente nestas escolas.

Assim, de acordo com a percepção de uma realidade dinâmica, que contingenciou o fenômeno que analisávamos, passamos a compreender a REM integrada a um movimento em curso de ofensiva contra o trabalho. Isto porque, apesar de se apresentar como uma medida que modifica o currículo e a organização do tempo e do espaço escolar; em sua essência, aninha uma contrarreforma trabalhista. Assim sendo, se revelou como uma medida que além de desorganizar e reconfigurar o trabalho docente, ao incidir nas suas condições de realização com os novos arranjos curriculares, abriu também, uma janela para a precarização e desregulamentação das relações trabalhistas dos professores das escolas públicas estaduais.

Contudo, como o objetivo da pesquisa não é tratar a “reforma do ensino médio” em si, mas analisá-la na perspectiva histórica como construção inserida em determinado contexto, procuramos evidenciar também aspectos importantes que já cotejavam iniciativas relacionadas a mudanças no ensino médio, e que, assim, já anunciavam alterações nas condições de realização do trabalho docente nas redes públicas estaduais.

A proposta apresentada na qualificação era buscar apreender o movimento de implementação da reforma em duas escalas de investigação: a primeira relacionada aos

⁶ Nos referimos as Leis nº13.429/2017 e a nº13.467/2017 que liberalizaram e ampliaram o trabalho temporário e a terceirização, bem como a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congelou os gastos primários por 20 anos.

estados da federação e a segunda em um estudo mais específico nas redes dos estados do Rio de Janeiro e a da Bahia. Contudo, no decorrer da pesquisa observamos uma série de elementos que combinados com a realidade pandêmica postergaram a implementação das mudanças propostas com a reforma e, assim, empurraram os prazos para mais adiante, o que acabou se refletindo em um novo cronograma apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da emissão da Portaria nº 521 (BRASIL, 2021c), medida que proporcionou mais fôlego e tempo para os governos estaduais integralizarem a reforma na maior parte dos estados, jogando para o ano de 2022 o início da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), e para 2024, a sua integralização.

Desta forma, a partir da impossibilidade do cumprimento dos prazos iniciais para a implementação integral do NEM, optamos por manter a análise na escala mais geral, relacionando as disposições normativas com as tensões referentes à essa implementação nos mais diversos estados da federação uma vez que o objeto aqui analisado, apesar de se relacionar com ações governamentais, é determinado também pelo contexto de modificações que vêm se expressando tanto na reforma indicada, como nas movimentações que surgem a partir das brechas da conjunção histórica analisada.

Assim, a partir destas adequações procuramos flagrar também o fenômeno analisado mediante a confusão da pandemia, que, sem dúvida, representou uma limitação à implementação integral da reforma, mas, que também proporcionou uma desorganização do campo educativo escolar, a tal ponto que possibilitou às organizações privadas avançarem agressivamente no controle deste processo. Esta situação garantiu a hegemonia de forças políticas externas ao campo da educação pública e lhes conferiu uma posição de direção neste processo, o que acabou garantindo uma série de implicações para o trabalho docente, que passou a ter o governo do seu trabalho administrado pela lógica e pelos interesses destes grupos, de forma mais direta.

Nesse sentido, temos consciência da relevância desta pesquisa que traz uma investigação acadêmica como instrumento de desvendamento de intenções que não se apresentaram explicitamente na letra da lei e das normas que regularam a reforma, mas que, no entanto, revelam um caráter demolidor das condições de realização e das relações de trabalho estável dos(as) professores(as) das escolas públicas de ensino médio estaduais.

Consequentemente, apontamos que é uma investigação que carrega em si grande importância social e política, pois aponta o processo de desenvolvimento de novas formas de organização no trabalho docente na esfera pública. Transformações que expressam efeitos particulares mediante o esforço de implementação da REM combinadas com um ambiente de

trabalho desregulamentado, e que marcam uma fase do capitalismo tardio ainda mais agressiva.

Tal situação evidencia a conformidade de expansão da desregulamentação das relações laborais na periferia do sistema, bem como nos países centrais, pois o capital vem extrapolando a esfera privada e se apropriando cada vez mais dos fundos públicos, flexibilizando direitos sociais e trabalhistas, alcançando assim uma camada de trabalhadores(as) do setor público como os(as) professores(as) de ensino médio das escolas públicas estaduais, que até então não haviam sido atingidos.

Desta maneira, diante das contingências já mencionadas que se interpuseram em nosso percurso de investigação, também fomos obrigados a ajustar o recorte temporal. Mantivemos o marco inicial, mas alteramos o final, no intuito de buscar mais elementos para a nossa análise, visto que o próprio MEC já havia prorrogado os prazos para o início da implementação da reforma nos estados para o ano de 2022. Assim, por se tratar de uma investigação que se relaciona com o corpo de formulações normativas e programáticas que orientam o campo das políticas educacionais do ensino médio no Brasil, mantivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, como marco inicial, e modificamos o que a princípio, já estava delineado como o marco final, para o ano de 2019, e o expandindo-o até o primeiro semestre de 2022.

Isto posto, destacamos que a presente pesquisa é um estudo com abordagem qualitativa, que tem por base uma perspectiva de análise que articula aspectos das normas que regulam o ensino médio e que condicionarão a realização do trabalho docente. Desta forma, ao analisarmos as normas evidenciamos suas características e as relacionamos as tensões inerentes ao processo de implementação da reforma sobre o trabalho docente.

Nossa compreensão do fenômeno analisado indica o prognóstico de que já estaria em curso uma reestruturação do trabalho docente, a qual se intensificou a partir de novas movimentações do capital no processo de acumulação flexível, e que, assim, alcançou a educação da etapa do ensino médio, promovendo novas configurações deste trabalho.

Portanto, a partir da leitura e da discussão das formulações teóricas de perspectiva marxista, efetivadas através de uma *revisão bibliográfica*, desenvolvemos nossas análises sobre o avanço das pautas neoliberais que se consubstanciaram no processo de imposição de reformas no Estado brasileiro. Identificamos assim, o momento analisado como uma retomada da fase fundacional do neoliberalismo do período de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se impôs com brutal intensidade no governo Temer.

Por conseguinte, pela natureza da nossa pesquisa, identificamos como necessário a utilização do método do materialismo histórico e dialético como principal ferramenta para a apreensão dos aspectos importantes na leitura da realidade pesquisada. “A intenção original do materialismo histórico era oferecer fundamentação teórica para se interpretar o mundo a fim de mudá-lo.” (WOOD, 2011, p. 27). Assim, interessados na compreensão rigorosa para fundamentar os pontos nos quais a ação política poderá e deverá intervir de forma a transformar a realidade, este foi o enfoque metodológico mais adequado, e o que mais contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, pois favoreceu de maneira determinante a captura e compreensão da essência do movimento pesquisado.

Uma investigação, alicerçada sobre a necessária concretude da totalidade histórica, bem como da perspectiva teórica, metodológica e analítica, permitiu-nos avançar na compreensão da dinâmica das transformações no mundo do trabalho em geral e, em particular, na do(a) professor(a), identificando-o(a) como parte da totalidade constituída pelo trabalho no sistema capitalista.

Sabendo das adversidades em analisar uma política em curso e seus efeitos sobre uma determinada categoria, o método adotado atuou, também, como um recurso epistemológico. Por meio dele, procuramos desenvolver um embate no plano teórico-metodológico, partindo do conhecimento da realidade e, posteriormente, confrontando-a com os múltiplos elementos e dimensões da problemática que pretendíamos desvelar. Nesse sentido, “É como se estivéssemos, o tempo todo, desafiando o movimento do pensamento, que é um movimento que se dá no seu terreno próprio, abstrato (KOSIK, 1986), a dar conta do movimento do real no plano histórico” (FRIGOTTO, 2012, p.174).

Como dialeticamente o conhecimento teórico igualmente é o conhecimento do objeto pesquisado, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente de nossos desejos, aspirações ou representações (NETTO, 2011), pensamos o trabalho docente, com uma base teórica, através de categorias que nos auxiliaram a compreendê-lo como pensado, abarcando o máximo de determinações que nos aproximaram do pesquisado (CARDOSO, 1990). Desta forma, a utilização de categorias como totalidade e contradição em nossas análises foram fundamentais para nos auxiliarem na compreensão da relação complementar que existe entre elas, pois “A totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (KOSIK, 1986, p. 51), garantindo assim afirmar que as totalidades apreendidas foram originadas em função de uma série de determinações mútuas que se modificaram em razão das contradições existentes no real, e que

desta forma, revelaram a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que os produziu.

Com esse propósito, o objetivo central da pesquisa é compreender o processo de modificações do trabalho docente nas escolas públicas estaduais a partir da implementação das mudanças presentes na reforma do ensino médio; objetivo que se desdobrará dando sequência a plêiade dos objetivos específicos, a saber: i) assinalar a morfologia do trabalho no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e de crise estrutural do capital com implicações sobre o modo de vida da classe trabalhadora, incluindo o trabalho docente nessa reconfiguração; ii) identificar o alargamento das funções do Estado capitalista subordinado ao novo *bloco histórico* neoliberal que impõe ajustes nas normas que regem o ensino médio; iii) caracterizar a reforma do ensino médio como parte de uma engrenagem alinhada a um processo de modificação das condições de realização do trabalho docente, explicitando suas especificidades nos sistemas públicos estaduais de ensino da federação; iv) explicitar quais as especificidades das reformas do governo Temer se relacionam com aspectos da reforma do ensino médio que precarizarão e flexibilizarão ainda mais as relações de trabalho do(a) professor(a) das escolas públicas estaduais de ensino médio; v) identificar quais aspectos da reforma do ensino médio nas escolas públicas estaduais desenvolverão tendências de intensificação da precarização e de desprofissionalização do trabalho docente.

Feita essa breve apresentação a respeito do percurso que nos levou à escolha do tema, do marco teórico adotado e dos objetivos que foram alcançados com a pesquisa, apresentaremos a seguir considerações sobre as ferramentas metodológicas de investigação que foram utilizadas.

Inicialmente, entabulamos um plano de investigação através de um estudo exploratório acerca da literatura e revisão bibliográfica sobre a legislação referente à reforma do ensino médio e sobre o processo de intensificação da precarização do trabalho docente na reconfiguração do Estado brasileiro frente a crise estrutural do capital. Essa revisão foi realizada através de artigos, livros, dissertações, teses e demais documentos científicos, assim como através de materiais jornalísticos da mídia, dos sindicatos, do site oficial de algumas secretarias de educação dos estados da federação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do MEC, do Movimento pela Base (MpB)⁷ e do Conselho Nacional de Secretários de Educação

⁷ Vale lembrar que o MpB foi criado em 2013 como um dos principais elaboradores da BNCC na sua terceira versão, tendo em sua formação a participação de 63 pessoas físicas e 14 instituições apoiadoras. O interessante, como destaca Rosa e Ferreira (2018), é que as pessoas que aparecem como integrantes do grupo também são

(CONSED)⁸. Desta forma caminhamos para uma pesquisa documental realizada através de fontes primárias, como leis, decretos, portarias, resoluções, programas, manuais e documentos produzidos por organismos internacionais, sindicatos e associações de classe. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Em relação aos dados gerais da implementação da reforma nos estados, a princípio delineamos alguns passos no sentido de entrar em contato com agentes responsáveis pela execução das medidas preconizadas na Lei em cada estado, no entanto tais medidas se mostraram inviáveis por conta do prolongamento do quadro pandêmico, o que foi solucionado através de pesquisa nos sites oficiais das secretarias estaduais de educação, dos Conselhos Estaduais de Educação, dos sindicatos estaduais de educação e dos aparelhos privados de hegemonia constituídos no intuito de dirigir o processo de implantação das bases da reforma do ensino médio nos estados. Cabe ressaltar que no caso especificamente do estado do Rio de Janeiro, tivemos uma dificuldade inicial na colheita de dados pela completa ausência de informações, que refletiu em parte a crise política pela qual passava o estado⁹, mas que foi, em parte sanada, a partir do ano de 2021. Nesse ano, foi inaugurada a implementação da reforma no estado, de forma difusa e acelerada, através de um conjunto de medidas no sentido de promover as mudanças preconizadas na reforma.

Nesse contexto, apresentamos a seguir sob a perspectiva da práxis os resultados da pesquisa acerca da problemática pesquisada. No entanto, por identificarmos que a reforma do ensino médio carrega em si um caráter de contrarreforma para a realização do trabalho docente, mas que ainda carece de ações de implementação, indicamos que precisará ser acompanhada, e assim mais estudada, aprofundada e tensionada.

Logo, destacamos aqui de forma sumariada o que foi analisado e valorizado em seus principais aspectos dentro de cada capítulo e em suas respectivas seções. Sempre com a preocupação de manter a especificidade sem negligenciar a unidade através da apresentação do desenvolvimento da tese nos seus cinco capítulos.

ligadas às Instituições “apoiadoras”, sendo 11 das 14 instituições ligadas diretamente ao Todos pela Educação. O que evidencia a forte presença de instituições empresariais neste organismo.

⁸ Associação de direito privado que reúne os 27 secretários estaduais de educação do país, cuja finalidade, definido pela própria entidade, é promover o regime de colaboração entre as unidades federativas, e a integração destas, intensificando a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais. Sendo que, em relação a REM, de acordo com as análises de Santos e Silva (2022), este conselho tem sido um dos principais agentes, tanto na formulação como na implementação da REM.

⁹ Como expressão dessa crise tivemos dos últimos dez governadores do estado, seis que, ou estão presos, ou passaram pela cadeia: Wilson Witzel, Sergio Cabral, Luiz Fernando Pezão, Moreira Franco, Anthony e Rosinha Garotinho.

Iniciamos a apresentação da pesquisa no primeiro capítulo através da categoria Trabalho. Nosso intuito foi de evidenciá-la como uma das principais categorias que nos orientou na investigação. Buscamos desta forma expressar a sua centralidade nas relações de produção. Isto porque, apesar de vir se apresentando de formas diferenciadas, o Trabalho segue mantendo sua essência, na medida que permanece estruturalmente imprescindível para a manutenção da acumulação do modo de produção capitalista. Deste modo, na primeira seção, certificamos a defesa de sua centralidade, e o quanto e como, vem se relacionando a múltiplos significados destas novas morfologias.

Na segunda seção demos destaque as contribuições das principais categorias teóricas do pensamento clássico e contemporâneo no campo da tradição marxista, relativas ao percurso que nos permitiu compreender o trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Sublinhamos a importância desta produção humana de si mesmo, enfatizando o papel da dimensão teleológica que nos tornou seres únicos no reino animal ao permitir através da projeção prévia, as modificações e adaptações necessárias para a garantia da nossa reprodução social. Nosso objetivo com esta seção foi dar um caráter introdutório ao debate conceitual marxiano, para permitir mais à frente, o desenvolvimento de um diálogo entre a base teórica e a realidade pesquisada. Ancorados no processo histórico trouxemos à luz as formas como o trabalho se organizou e se realizou à sombra das relações sociais que o transformaram de elemento humanizador à coisificante, metamorfoseando-o em mais-valor. Consequência da exploração como norma de regulação social do modo de produção de uma sociedade cindida em classes que fundamentou a teoria do valor. Procuramos resgatar assim, as mediações que nos auxiliaram no exame das modificações impostas pelo desenvolvimento das forças produtivas, no trabalho em geral, e especificamente aos docentes da pesquisa. De tal sorte, que procuramos revelar na terceira seção do capítulo, a relação teórica entre as principais categorias da Economia Política marxiana sobre o trabalho.

Procuramos estabelecer nexos causais integrantes dos elementos que marcaram os diferentes conceitos fundamentais em Marx e, assim, com base nesse exame, relacionamos as diversas formas concretas e particulares do trabalho – individual e coletivo, material e imaterial, simples e complexo, produtivo e improdutivo – com a forma social capitalista de produção (COTRIM, 2009). Estudos que nos ajudaram a identificar a natureza do trabalho docente e compreender as mudanças que este vem sofrendo. Desse modo, ancorados no processo histórico através de referências teóricas que alicerçaram a abordagem da Teoria valor trabalho, passamos a compreender o quanto a precarização do trabalho é um dos elementos constituintes do modo de produção capitalista, que assim, atualiza e amplia a

exploração da força de trabalho. Ainda nesta seção desenvolvemos as análises do processo histórico da exploração da força do trabalho nas distintas fases do sistema capitalista. Isto é, da fase monopólica à subordinação à lógica mercantil em tempos de financeirização, dando destaque ao trabalho no âmbito do estado capitalista. Finalizamos o capítulo com as novas morfologias do trabalho no âmbito do Estado e suas tendências, localizando o trabalho docente e seu processo de precarização, não como um fenômeno isolado, mas como parte de um processo mais amplo de precarização do trabalho em geral, que, igualmente vem sofrendo alterações, no decorrer do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Em continuidade na discussão referente ao trabalho docente que se expressa na oferta de serviços no âmbito do Estado, no segundo capítulo, desenvolvemos uma análise sobre suas contradições e limites na sociedade capitalista contemporânea. Apresentamos as mudanças no ordenamento e na dinâmica do *bloco histórico* no intuito de apontar para as incidências que operaram ajustes na estrutura e na superestrutura das sociedades, as quais expressaram um alargamento das principais funções do Estado capitalista. Apresentamos estas determinações para evidenciar o quanto se relacionaram ao processo de reconfiguração do trabalho no campo das políticas públicas, cujo caráter é especialmente peculiar no Estado brasileiro capitalista, dependente e periférico. Assim, conjugamos na primeira seção do capítulo uma análise referente à ampliação das funções do estado capitalista subordinado à lógica mercantil. O que nos levou a compreensão do neoliberalismo como uma estratégia de desenvolvimento do capital que perpassou esta ampliação das funções do Estado capitalista, assim se configurando como um novo *bloco histórico* que emergiu a partir da crise estrutural do capital. “O neoliberalismo não é uma política dos capitais contra os Estados, é uma política dos capitais passando pelos Estados [...] não é a abolição da forma política estatal, mas, antes, a sua exponenciação” (MASCARO, 2013, p. 124). Conceituação que passou a se expressar em uma nova função do Estado capitalista definida como a do Estado servidor (GURGEL & JUSTEN, 2011).

Encerrando o capítulo numa segunda seção, apresentamos a análise de quanto o capital, a partir do Estado servidor veio se apropriando, de forma direta ou indireta, de parte do fundo público do Estado brasileiro. O que resultou num processo de expropriação dos direitos dos(as) trabalhadores(as), à medida que, através dessa experiência, foi se estabelecendo novas formas de relações do trabalho vinculadas a processos de valorização do capital.

No terceiro capítulo apresentamos uma breve contextualização da educação escolar que determinou nosso objeto, isto é, o ensino médio das escolas públicas estaduais brasileiras.

Nosso intuito foi apontar pistas que nos ajudassem a entender o complexo percurso dos descaminhos da nossa legislação. Vias que nos trouxeram de forma tortuosa até o conjunto de medidas alinhadas a Lei nº 13.415/2017, que têm como objetivo reformar o ensino médio. Na primeira seção procuramos evidenciar as disputas pelas quais esta etapa do ensino esteve submetida ao longo dos últimos 30 anos. Período marcado por embates relacionados à concepção e função do ensino médio que já se expressavam desde antes da constituição da LDB de 1996 e que vieram adquirindo forte hegemonia de setores estranhos à educação pública, no atual contexto da reforma do ensino médio. Assim, estas medidas aproximaram os sentidos do ensino médio da escola pública à visão mercantil e pragmática, definida pelo capital e pelo setor empresarial.

Na segunda seção procuramos evidenciar também a relação da formação econômico-social brasileira e as implicações decorrentes deste processo com a oferta escolar no ensino médio, bem como o quanto a correlação de forças sociais e políticas participou historicamente na conformação desta oferta nos últimos 30 anos. Finalizamos o capítulo numa seção que procura resumir os embates que perpassaram a história desta etapa escolar marcadamente hegemônica por forças sociais consagradas em nossa formação histórica.

No quarto capítulo desenvolvemos uma análise que evidenciou o fortalecimento de forças sociais e políticas ultraconservadoras consolidadas a partir do golpe de 2016, que impuseram uma agenda de regressão aos direitos sociais e trabalhistas. Abordamos na primeira seção deste capítulo a discussão teórica referente à compreensão da apropriação realizada dos conceitos de reforma e contrarreforma, percorrendo os caminhos teóricos na obra de Gramsci (2000a, 2000b, 2001, 2002a, 2002b e 2011, 2015, 2021) que o levaram a conceituar estes termos. Evidenciamos os elementos que nos impulsionaram a adotar o termo reforma para as modificações curriculares reunidas num conjunto de normas a partir da emissão da Lei nº 13.415/2017, bem como o da utilização do conceito de uma contrarreforma trabalhista aninhada nesta reforma educacional. Procuramos desta forma reter o termo aplicado para identificar um fenômeno de complexa configuração, que ao mesmo tempo, carrega em si, alterações nas condições de realização do trabalho docente, como também inaugura uma série de modificações jurídicas na relação de trabalho dos(as) professores(as) das escolas públicas estaduais do ensino médio.

Na segunda seção procuramos evidenciar através da identificação dos elementos conjunturais, a trama política que se consubstanciou mediante a organização de um novo *bloco no poder* (POULANTZAS, 2000). Este, sob a hegemonia dos setores neoliberais passaram a determinar uma virada de chave que garantiu a implementação de medidas

regressivas, inclusive na educação. Na última seção apresentamos as disposições legais como expressão material da ofensiva sobre os direitos da educação e dos(as) trabalhadores(as). Analisamos estas ações que combinadas favoreceram o desmonte progressivo e acelerado da educação pública, dos direitos sociais e trabalhistas. Desenvolvemos assim, em cada subseção, a apresentação e análise referentes às modificações na legislação impostas nesse contexto neoliberal e conservador, correlacionando-as às possíveis modificações e implicações no trabalho docente.

Iniciamos a análise através da apresentação das características da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e avançamos subsequentemente para uma comparação do quanto, em maioria, as mudanças contidas nesta medida se mantiveram na Lei nº 13.415/ 2017. Procuramos ainda analisar os artigos que alteraram as disposições da LDB, explicitando a relação de complementariedade entre a Lei nº 13.415/2017, a BNCC homologada e a DCNEM/2108. Bem como, buscamos evidenciar as mudanças contidas na legislação referentes a Emenda Constitucional (EC) nº 95, a Lei nº13.429/2017 (BRASIL, 2017b), a Lei nº13.467/2017 (BRASIL, 2017b), e a Proposta de Emenda Constitucional 287/2016, de 5 de dezembro de 2016. Alterações que se combinaram na perspectiva de regressão de direitos que atingirão o trabalho docente das escolas públicas estaduais.

No quinto e último capítulo da tese, apresentamos, à luz das análises realizadas nos capítulos anteriores, o quadro de mudanças no trabalho docente referentes às alterações normatizadas pela reforma do ensino médio, que estão em curso nas redes estaduais da federação. Com base na análise das matrizes curriculares e dos documentos de referência curricular de alguns estados, indicamos os principais aspectos que identificamos como promotores da intensificação da precarização e desprofissionalização deste trabalho. Na primeira seção evidenciamos o contexto em que a reforma foi elaborada e executada. Procuramos correlacionar o processo de hegemonia das frações burguesas, que no intuito de confirmarem os sentidos e finalidades do ensino médio, vêm dirigindo o processo de implementação da reforma de acordo com seus interesses de classe. Na segunda seção apresentamos ainda, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), algumas informações referentes à caracterização deste(a) trabalhador(a) que terá sua docência modificada. Apontamos, também, as várias modificações que desenvolverão a instabilidade como marca para a realização deste trabalho, a partir da ampliação da titulação necessária para lecionar, da modificação da carga horária referente à formação e lotação, da subtração dos conteúdos programáticos da maioria das disciplinas, da modificação da grade curricular em substituição aos componentes da áreas de

conhecimento, da imposição da polivalência em substituição do conhecimento e domínio da cátedra, e da utilização do critério do Notório Saber para admissão de professores no quinto itinerário. Por último, encerramos o capítulo relacionando os processos de modificação referentes à deterioração da estabilidade dos docentes do ensino médio das escolas públicas, tanto no que tange a intensificação da precarização do seu trabalho como a de sua desprofissionalização.

Encerrando a apresentação da tese, apresentamos as conclusões finais com o objetivo de relacionar os principais aspectos e questões tratados no decorrer da investigação de forma sintética. Nesse resumo, confirmamos a principal hipótese e indicamos nossas conclusões relacionadas às condições de adesão e de resistência identificadas no percurso da pesquisa. Destacamos também aspectos das mudanças no trabalho docente que poderão ocorrer de forma mais acentuada, a partir do avanço na implementação da nova legislação.

Por tudo isso, afirmamos que a investigação teve como base o compromisso com as demandas da classe trabalhadora em geral e dos(as) trabalhadores(as) docentes especificamente. Assim sendo, procuramos problematizar os diversos aspectos da reforma do ensino médio no intuito de apontar suas contradições referentes não apenas à educação de qualidade socialmente referenciada que defendemos, mas principalmente em relação aos ataques e retrocessos que a reforma representa para o trabalho docente nas escolas públicas. Nesse sentido, pretendemos apresentar nas próximas páginas os danos que esta reforma promoverá para a educação pública e em especial, para o trabalho docente.

1. O TRABALHO NO SÉCULO XXI

Por trás da conversa mole de flexibilização e racionalização das relações de trabalho está outro capítulo, versão periferia dependente, da volta triunfante do capital ao seu paraíso perdido do, deixa-fazer total, pisando, no caminho, em todos os direitos conquistados pelo trabalhador em cem anos.

Luis Fernando Veríssimo

Vivemos num tempo em que cada vez mais o trabalho vem se tornando motivo de adoecimentos e apreensões. São muitas configurações que se apresentam com uma nova roupagem para antigas agonias. A epígrafe acima sintetiza essa realidade histórica que nos dispomos a pesquisar, na qual se opera uma série de transformações nas ordenações do mundo do trabalho, sejam elas na execução das atividades, ou ainda nas suas formas jurídicas que o regulamentam. Também ilustra com precisão a problemática da pesquisa, que pretende apontar para a intensa fragilização das relações no mundo do trabalho que vêm alcançando o trabalho docente.

A epígrafe foi mencionada no encerramento da palestra do professor José Darin Krein, na conferência de abertura do IX Encontro Brasileiro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente - REDESTRADO, em novembro de 2017, cujo título já demonstrava a eminência de um cenário de mudanças e riscos, especificamente para o trabalho docente - Trabalho Docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências.

Na ocasião, os dados apresentados pelo professor Krein exibiram um grau profundo de deterioração do mundo do trabalho nas economias centrais do capitalismo, o que nos trouxe grande inquietação e nos remeteu ao antigo questionamento levantado por Harry Braverman, em 1974, na sua instigante obra *Trabalho e capital monopolista*: Será que a tendência do capital em degradar, simplificar, desqualificar e desregular o trabalho, permanece em curso e assim, intensifica o controle capitalista sobre esse processo? Questionamento que reverberou em nosso objeto e alcançou a pesquisa, a partir do qual indagamos: Será que estas mudanças podem ser verificadas também no trabalho docente na educação pública de ensino médio das escolas estaduais no Brasil, mediante a implementação da Reforma do Ensino Médio (REM)? Como e com qual intensidade poderemos afiançar estas mudanças? São perguntas que nos moveram e que procuraremos responder ao longo da apresentação da

pesquisa, buscando dar conta da apreensão da totalidade das mediações no mundo do trabalho e das determinações constitutivas destas relações sociais de produção e reprodução do mundo capitalista, no trabalho docente.

Neste intento, ao observarmos os números mais gerais da economia mundial na segunda década do século XXI, verificamos que as tendências apontadas por Krein se cristalizaram e se apresentam num cenário de crise severa que se materializa no aprofundamento do desemprego, do subemprego e da precarização das condições gerais de realização da força de trabalho. Uma situação que foi agravada, sem dúvida, pela pandemia da COVID-19, e que está longe de terminar segundo dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁰. Este relatório apontou no ano de 2021 a geração de cerca de 220 milhões de pessoas economicamente ativas desempregadas no mundo, ratificando o diagnóstico anunciado em 2015¹¹: “In short, the standard employment model is less and less representative of today’s world of work since fewer than one in four workers is employed in conditions corresponding to that model.”¹², isto é, a precarização do trabalho vem se configurando, no último período, como signo das relações laborais deste século.

Contudo, sabemos que este cenário não expressa com precisão as peculiaridades regionais das diferentes realidades no mundo, podendo ser ainda mais marcante nas economias periféricas, como no caso do Brasil, pois dados absolutos podem esconder a acentuada heterogeneidade de um desenvolvimento capitalista desigual, no qual países como o nosso, com uma industrialização tardia, como nos lembra Pochmann (2016), são terrenos fecundos para a precarização das relações de trabalho. Fenômeno que se evidencia numa simples conferência entre os números relativos da população mundial, cerca de 7,8 bilhões de pessoas¹³, e o contingente de 220 milhões de desempregados; que equiparados aos 213 milhões de brasileiros¹⁴ com cerca de 13,5 milhões¹⁵ de desempregados, expressa o abismo

¹⁰ OIT, World Employment, and Social outlook trends 2021. Disponível em: < https://www.ilo.org/publication/wcms_795453 > Acesso em 21 de jul. de 2021.

¹¹ OIT, World Employment, and Social outlook 2015: The Changing Nature of jobs. Disponível em: < http://www.ilo.org/publication/wcms_368640 > Acesso em 21 de jul. de 2021.

¹² Tradução livre: “Resumindo, o modelo de emprego padrão é cada vez menos representativo do mundo do trabalho de hoje uma vez que menos de um em cada quatro trabalhadores está empregado em condições correspondentes a esse modelo”

¹³ Informações disponíveis em: < <https://www.worldometers.info/world-population/world-population-projections/> > Acesso em 21 de jul. de 2021.

¹⁴ Informações disponíveis em: < https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php > Acesso em 22 de jul. de 2021.

que nos encontramos, visto que da primeira equação obtemos cerca de 2,82% de desempregados no mundo, enquanto que no Brasil, a mesma taxa atingiu recorde de 14,7%, no mesmo período, isto é, no primeiro trimestre de 2021.

São informações que, a grosso modo, revelam parte de um todo da nossa investigação, mas que, no entanto, guardam em sua aparência o desvelamento das relações sociais de produção, que nos desafiam a transcender o mundo fenomênico imediatamente percebido e apreender mediações, contradições e determinações que estão impactando e trazendo mudanças, que resultam em novas configurações no mundo do trabalho a partir de diversas formas sociais que o capital assume na atualidade e atingem o trabalho docente no setor público brasileiro.

Deste modo, desenvolveremos nesta primeira parte, um caminho teórico percorrido através de uma leitura marxista, no intuito de destacar alguns elementos da especificidade e da profundidade da subordinação do trabalho ao capital, que vem se materializando efetivamente em formas diferenciadas e cada vez mais aviltantes, que ampliam e intensificam a exploração da força de trabalho.

Para isso, iniciaremos esta seção reforçando o caráter central da categoria trabalho para nossa pesquisa, com base em Ricardo Antunes (1999 e 2002) e Marcelo Badaró Mattos (2019). Reconduziremos a argumentação teórica, de que apesar de haver um conjunto de mudanças em curso no mundo do trabalho – que vêm intensificando as tendências de desqualificação e de degradação do trabalho - estas, não expressam o fim de sua centralidade, e nem tão pouco da *classe-que-vive-do-trabalho*, como afirma Antunes (1999)¹⁶.

¹⁵ Informações disponíveis em: < <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/05/27/taxa-de-desemprego-no-brasil-bate-recorde-no-primeiro-trimestre.ghtml>> Acesso em 22 de jul. de 2021.

¹⁶ A *classe-que-vive-do-trabalho* é uma denominação de Ricardo Antunes que nasceu para dar resposta a uma expressão usada por André Gorz em seu livro *Adeus ao proletariado?* que, segundo o próprio autor, apresentava um conceito definido pela indeterminação na expressão que é a “não classe dos não trabalhadores”. Com base nos escritos de Marx e Engels que afirmam na definição fundamental de suas teses que o proletariado compreende a classe que vive da venda da sua força de trabalho, Antunes (2015), optou por criar uma nova denominação, ao avaliar como inexequível o uso do termo “classe-que-vive-da-venda-da-sua-força-de-trabalho”, para responder a Gorz, o que o levou a cunhar: “classe-que-vive-do-trabalho”. (Antunes, 2015) Desta forma, não é um conceito novo, mas uma concepção ampliada da categoria trabalho, que integra a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, mas incluindo a enorme variedade dos que hoje vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário para sobreviverem. Antunes incorpora analiticamente tanto “o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais valia e da valorização do capital que hoje transcende em muito as atividades industriais, dada a ampliação dos setores produtivos nos serviços, como abarca também os trabalhadores improdutivos, que não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista (...)” (ANTUNES, 2009, p. 53), como “também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais

Em seguida, alicerçados no capítulo I do texto, *Para uma ontologia do ser Social II*, de György Lukács (2013), e do *capítulo V do Livro I d'O Capital* e da *Contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx (2006 e 2008), desenvolveremos, na segunda seção, aspectos do trabalho no seu duplo sentido, isto é, a partir das referências teóricas acerca da concepção do trabalho como fundamento ontológico do ser social, que se constituiu como este ser sociável, se diferenciando dos demais; e o que, através do desenvolvimento histórico, passou a se expressar sob formas distintas e determinadas, que foram evidenciadas pelos estudos de Marx através dos princípios da teoria do valor, no modo de produção capitalista. Nosso intuito é ratificar a compreensão de que o trabalho, objeto de nosso estudo, carrega em si essas duas dimensões, e que por conta dos desdobramentos históricos do trabalho alienado sob as relações capitalistas, vivemos hoje no seu processo de reprodução, uma intensificação desse estranhamento que amplia as expropriações.

Procuramos essa abordagem na apresentação da investigação, dando curso aos caminhos do objeto pensado, aproximando-o do que é constituído enquanto teoria, para melhor compreender os elementos da realidade pesquisada. Entendemos que, para dar sustentação às indagações acerca do trabalho docente no setor público brasileiro e suas tendências no mundo contemporâneo, precisamos compreender alguns elementos do debate marxiano sobre a categoria trabalho, e de como, através da busca desenfreada pelo mais-valor, o capital submete o trabalho ao processo de exploração e produção de superlucros, garantindo assim, sua valorização e acumulação.

A partir destes parâmetros, seguiremos na terceira seção, com o auxílio das elaborações de autores como Mandel (1982), Braverman (1977), Saviani (1984a,1984b), Paro (1986), Iamamoto e Carvalho (1996) e Cotrin (2009); categorizando o trabalho docente do setor público brasileiro no ensino médio como um trabalho em geral, cuja finalidade tem sido suprir as necessidades sociais do modo de produção capitalista. Procuraremos ainda, evidenciar através das polêmicas que cercam a categorização do trabalho docente, o quanto este vem sendo, cada vez mais utilizado, como instrumento no processo de valorização do capital.

e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part time*, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui também aqueles que exercem formas do trabalho imaterial. E abarcam, ainda, a totalidade dos trabalhadores desempregados” (Idem, p. 54). Essa é a tese que Antunes apresentada no seu livro *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*, onde demonstra que a classe trabalhadora além de se ampliar, heterogeneizou-se, complexificou-se e fragmentou-se.

1.1 A centralidade da categoria trabalho na pesquisa

O debate acerca da negação da centralidade do trabalho se mantém atual, apesar de nos últimos anos se apresentar em bases distintas dos anos de 1980. Ricardo Antunes (2010), em artigo para o periódico *Argumentum*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo, ressalta que a incompreensão e desconsideração da dupla dimensão presente no trabalho, que se expressa no trabalho concreto e no abstrato¹⁷, vem permitindo com que muitos autores ainda “apreendam equivocadamente a crise da sociedade do trabalho abstrato como expressão da crise da sociedade do trabalho concreto.”(ANTUNES, 2010, p.12). E, desse modo, sustentem desacertadamente o fim do trabalho.

Entendendo que é preciso desmistificar essa lógica para compreendermos melhor as mudanças pelas quais o mundo do trabalho vem passando, procuraremos desenvolver nesta seção o percurso dessa discussão, contrapondo-a a argumentos da dialética processual que, a despeito das impertinentes mudanças nas relações de produção do capitalismo contemporâneo, revelam que o trabalho abstrato segue como potencial mercadoria geradora de mais-valor, mesmo sofrendo com o impacto das tendências que o flexibilizam e o precarizam. Circunstância que se relaciona com a nossa pesquisa, na medida que aproxima este quadro geral de vínculos institucionais mais frágeis com a realidade laboral dos docentes concursados das redes públicas estaduais, como nos demonstra Silva (2018).

Esse debate oculta, também, um desdobramento analítico e político que é a ideia de que a classe trabalhadora não seria mais antagonista do capital, pois estaria, em função da realidade histórica do desenvolvimento das forças produtivas, empenhada na reprodução deste. A ideia central desta teoria, de acordo com Mészáros (2011a), consiste em afastar a impertinente realidade do trabalho como antagonista do capital, ocultando assim a existência

¹⁷ O trabalho concreto é o trabalho humano em geral, aquele que é produzido em todas as formas de organização econômica, por meio do qual se produz algo útil para o atendimento das necessidades humanas. Ele é a “vontade orientada para um fim” (Marx, 2013, p. 142). É também o reino da liberdade, no qual o homem é senhor e sujeito de sua vontade e constrói a sua própria história. No entanto, para compreender o trabalho socialmente necessário, o trabalho concreto, é preciso compreender também como ele se torna abstrato sob a égide do capital: o trabalho que produz a mais-valia. “O trabalho abstrato surge e se desenvolve na medida que a troca se torna a forma social do processo de produção, transformando assim o processo de produção, em processo de produção mercantil” (RUBIN, 1987, p.160).

de uma força social habilitada a qualificar uma opção factível a sua lógica, isto é, a classe trabalhadora.

Marcelo Badaró Mattos (2019), em seu livro: *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*¹⁸, contribuiu bastante para a desconstrução dos argumentos desta tese, asseverando a atualidade desta categoria analítica, e a centralidade do seu papel como sujeito social, tal qual formulada por Marx e Engels. Suas aproximações nos ajudaram bastante com a apresentação de um mosaico de autores, que ao buscarem interpretar através de questionamentos a validade analítica da categoria da classe trabalhadora, bem como sua força como sujeito social, ou até mesmo sua existência concreta, desenvolveram também questionamentos relativos ao “fim do trabalho”. São autores que por meio de suas percepções empírico-idealista e de diferentes perspectivas, defenderem suas teses que tentaremos resumir, no intuito de, além de nos contrapormos, apontarmos também as bases teóricas para o que defendemos, ou seja: a discussão sobre as metamorfoses que o trabalho vem sofrendo, que imputam um deslocamento quantitativo de determinadas atividades da produção, mas que não invalida a potência, a centralidade e a amplitude desta categoria nos últimos tempos nas relações sociais de produção e reprodução capitalista. “Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso [...] não permitem concluir pela perda dessa centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias.” (ANTUNES, 1999, p. 214).

A negação da centralidade do trabalho não chega ser uma novidade, pois desde o início do século XX já era usada como base teórica para desafiar a subordinação hierárquica do trabalho ao capital, através de uma interpretação simplista e linear da evolução das forças produtivas, confundindo a heterogeneidade e complexidade dos processos produtivos contemporâneos, com o *fim do trabalho*, como afirma Antunes (1999). O autor demonstra que, mesmo antes da segunda metade do século XX, Karl Mannheim alicerçado em Max Scheler, defendeu que vivíamos uma modernização nas relações de produção, e por conta disso, já experimentávamos uma revisão do antagonismo entre trabalho e capital, visão alimentada por uma imberbe reestruturação da economia alemã, no final dos anos de 1980, o que levou Claus Offe (1989) a defender que o trabalho estava se tornando subjetivamente periférico e que contribuía desta forma para o fim da sociedade do trabalho. No entanto, foi através do sociólogo francês André Gorz (1987), com a tese polêmica expressa no seu livro,

¹⁸ Nesta obra, o historiador traz grande contribuição para os estudos do trabalho e nos ajuda com a caracterização da classe trabalhadora atualmente, apresentando um debate sobre o perfil do proletariado no Brasil e no mundo contemporâneo.

Adeus ao Proletariado: para além do socialismo, que este debate ganha repercussão e se universaliza no ambiente acadêmico e político, encontrando aderência nas mudanças vividas no processo do trabalho e no padrão de consumo em massa, regido pela revolução tecnológica em curso, e que se intensificava nos países centrais do capitalismo naquele período.

A obra de Gorz, apesar de ter sido tão largamente criticada¹⁹, teve seu mérito, pois conseguiu capturar e sintetizar as ideias que naquele período procuravam subtrair o caráter medular da categoria trabalho e negavam assim a “lei geral de acumulação” de Marx. Esta lei atesta, ao contrário, sua importância, pois é através da dinâmica da obtenção incessante do mais valor da classe trabalhadora que se efetiva a acumulação capitalista e, mesmo com o avanço do trabalho morto sobre o trabalho vivo, a lógica sistêmica da exploração crescente da força de trabalho disponível não desaparece, mas se intensifica: “o capital se lança deliberadamente e com todas as suas forças sobre a produção da mais-valia relativa, por meio de um desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas.” (MARX, 2006, p. 460).

Essa discussão se adensou com o livro de Ricardo Antunes (2002), *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*, que se transformou num clássico da sociologia do trabalho e contribuiu imensamente com o debate, que se manteve candente, atual, e no qual nos filiamos. Nesta obra o autor polemiza diretamente com a tese do *fim do trabalho* através da descrição das principais transformações em curso, marcadas pela transição do *fordismo* a novos processos produtivos, evidenciando os efeitos destas mudanças nas relações sociais de produção, como a fragmentação e a flexibilização da força de trabalho, além das debilidades dos movimentos de resistência dos (as) trabalhadores (as).

Antunes desenvolveu, igualmente, argumentos referenciados numa literatura marxiana, por meio da qual busca validar a centralidade do trabalho, quer pela afirmação do sentido e importância da teoria do valor, em Marx, quer pela contestação da substituição do valor-trabalho pela ciência, ou ainda pela oposição à lógica societal intersubjetiva, interativa e informacional, que se fixou em posição analítica, expressa em uma aparente superioridade frente a concepção de Marx da centralidade do trabalho e da teoria do valor.

Na mais saudável tradição acadêmica, Ricardo Antunes, em diversos trabalhos²⁰, desenvolve o debate com inúmeros autores que advogaram distintos pressupostos para

¹⁹ Cf. (ANTUNES, 2002), (LESSA, 2007) e (PRIEB, 2005)

²⁰ Com maior destaque em duas de sua obra: *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (2002) e, *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do Trabalho* (1999).

defenderem a mesma tese. É o caso de Habermas, que postulou a preponderância da ciência e da esfera comunicacional substituindo a centralidade do trabalho, numa crítica direta a Marx e Luckács; ou ainda de Dominique Méda, que navegando em águas habermasianas defendeu a relativização e minimização da esfera do trabalho, em função da diminuição e razão instrumental, compensada “pela esfera pública, no exercício de uma nova cidadania” (ANTUNES, 1999, p. 155). Contribuindo assim de forma imprescindível neste debate.

Estas lógicas que foram refutadas por Antunes (1999) a partir de Marx, Mészáros, e através da observação da realidade nas fábricas inglesas estudadas por ele (Nissan, Ikeda Hoover, Choc-Co e Vauxhall Motors), serviram de base, ratificando o quanto o desenvolvimento da ciência e tecnologia é circunscrito pela lógica do capital.

Não se trata de dizer que a teoria do valor-trabalho não reconhece o papel crescente da ciência, mas que a ciência, encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual ela não pode superar. E é por essa restrição estrutural, que *libera* e mesmo *impelle* a sua expansão para o incremento da produção de valores de troca, mas impede o salto qualitativo societal para uma sociedade produtora de bens úteis segundo a lógica do tempo disponível, que a ciência não pode se converter na principal força produtiva. Prisioneira dessa base material, menos do que uma *cientificização da tecnologia* há, conforme sugere Mészáros, um processo de *tecnologização da ciência* (Mészáros, 1989. P. 133). Profundamente vinculadas aos condicionantes sociais do sistema do capital, a ciência e a tecnologia não têm lógica autônoma e nem um curso independente, mas têm vínculos sólidos com o seu movimento reprodutivo (ANTUNES, 1999, p. 122, grifos do autor).

Não há em função disso, uma liberdade como Méda procurava atestar. Antunes (2010) defende igualmente que essa só se realizará com o fim do capital, a partir da construção de “um novo sistema de metabolismo social, um novo modo de produção e da vida fundado na atividade livre, autônoma e autodeterminada, baseada no tempo disponível para produzir valores de uso socialmente necessários.” (ANTUNES, 2010, p. 10), onde o trabalho se realize como produtor de valor de uso e seja sinônimo de atividade livre e de criação, baseado no tempo disponível.

Não obstante, no limiar do novo século, no ano de 1999, o grupo *Krisis*²¹, que teve em Robert Kurz, um de seus principais expoentes, lança um Manifesto onde afirma a morte iminente da sociedade do trabalho. “Um cadáver domina a sociedade – o cadáver do

²¹ A revista *Krisis* surgiu inicialmente com o nome de *Crítica Marxista* e foi publicada na imprensa desde 1986, sendo que a partir de junho de 2013, passou para um novo formato online. Seus membros fazem uma crítica radical ao capitalismo para além do marxismo tradicional, criticando a sociedade que se baseia na produção de bens, no trabalho abstrato e na valorização do valor.

trabalho”²². Se basearam no crescimento do trabalho morto que desencadearia o fim do trabalho vivo, aproximando-se assim, dez anos mais tarde, das formulações de Offe e Gorz, ao elegerem as inovações tecnológicas como sujeito que exerceria papel de destaque nas mudanças da sociedade capitalista. Mattos (2019) aponta que esta formulação comete alguns equívocos, pois além de supervalorizar o trabalho morto frente ao trabalho vivo, a ponto de advogar que o primeiro anula completamente o segundo, na dinâmica de valorização do capital, promove profundo determinismo tecnológico e eurocêntrico; equívocos que generalizam, simplificam e aniquilam as diferenças categoriais da formulação marxista, a saber: do trabalho produtivo e improdutivo²³, e do trabalho concreto e abstrato.

Moishe Postone é mais um autor que, trazido pela pena de Mattos, segundo este, apesar de apresentar orientação semelhante à de Kurz, produziu uma teoria mais sofisticada e complexa que a lógica defendida no *Manifesto contra o trabalho*, além de não se reivindicar “pós-marxista”²⁴ no sentido requerido por kurz. No entanto, defende com grande ênfase a finitude do trabalho e o não reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito histórico e revolucionário, apresentando consenso com as formulações de Kurz e do grupo *Krisis*, nestes aspectos.

Mattos (2019) manifesta, ainda, grande reconhecimento da vasta obra de Ricardo Antunes na defesa da centralidade do trabalho e desenvolve um profícuo e inusitado diálogo com Daniel Bensaid, que tem formação trotskista pela Quarta Internacional e posição distinta da teoria lukacsiana defendida por Antunes. No entanto, apesar desta divergência, o autor demonstra o quanto os dois seguem juntos, mesmo que de forma distinta, na defesa da centralidade do trabalho. Ambos sustentam a mesma premissa ao criticar a “unilateralidade dos profetas do fim do trabalho” (MATTOS, 2019, p. 112). Argumentam que falta a estes vates a percepção da dupla dimensão do trabalho e se diferenciam, apenas, na utilização do termo para essa elucidação, expressando assim as suas distintas escolas. Bensaid usa a palavra *antropológica*, no lugar do termo luckaciano *antológico*, utilizado por Antunes.

²² Manifesto contra o trabalho, Grupo Krisis (1999). Informação disponível em: <<https://www.krisis.org/1999/manifesto-contra-o-trabalho/>> Acesso em 23 de jun. de 2021.

²³ Conceitos analisados com mais profundidade na próxima seção.

²⁴ Postone reivindica sua teoria como uma reinterpretação da teoria crítica de Marx. Marcelo Badaró chega a salientar sua importante contribuição na discussão referente ao “tempo de trabalho abstrato” e ao aprisionamento desse tempo pela lógica da mediação social capitalista, no entanto por se contrapor ao “marxismo do movimento operário”, ou “marxismo histórico/tradicional” supervaloriza suas abordagens e caricatura seus oponentes. (MATTOS, 2019).

O dogma do trabalho libertador e a profecia do final do trabalho têm em comum sua unilateralidade. O primeiro só considera a dimensão *antropológica* do trabalho, abstraindo seu caráter historicamente determinado. O segundo só leva em consideração seu caráter concretamente alienado e alienante, abstraindo suas potencialidades criadoras. Na realidade, na “imbricação da ação e do trabalho”, as dimensões *antropológicas* e históricas estão estreitamente combinadas. Ainda que a alienação domine o trabalho assalariado há, ao mesmo tempo, um processo de socialização “forçosamente ambivalente”. [...] Não se trata de negar essa contradição, mas de se instalar nela para trabalhá-la. Por trás do trabalho imposto persiste, ainda que de forma débil, surda, essa “necessidade do possível”, que diferencia a atividade humana da plenitude simplesmente vegetativa (BENSAID apud MATTOS, 2019, p. 112, grifos nossos).

O filósofo francês salienta ainda os marcos que o determinismo tecnológico impõe à teoria do *fim do trabalho*, no mesmo diapasão de Antunes ao criticar a lógica dos textos do grupo Krisis e do livro de Gorz, que por sua vez é reivindicado por Postone. “O trabalho abstrato não desaparece: em sua sede por lucro, o capital sempre tem necessidade do trabalho vivo, ainda que deva mobilizar uma quantidade crescente de trabalho morto para transformá-lo em valor.” (BENSAID apud MATTOS, 2019, p. 111).

Bensaid, com base na discussão que Marx apresenta nos Grundrisse, qualifica a crise do trabalho como a crise do trabalho abstrato, tal qual a caracterização defendida por Antunes, e ressalta o aprisionamento das ciências e da comunicação em função da constante acumulação de mais-valor, o que acaba alterando a “composição orgânica do capital” (Idem, p. 112), mas não a sua morte no interior do capitalismo.

O roubo de tempo de trabalho alheio, sobre o qual a riqueza se baseia, aparece como fundamento miserável em comparação com esse novo fundamento desenvolvido, criado por meio da própria grande indústria. Tão logo o trabalho na sua forma imediata deixa de ser a grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho deixa de ser [a medida] do valor de uso [...]. Por um lado, portanto, ele [o capital] traz à vida todas as forças da ciência e da natureza, bem como da combinação social e do intercâmbio social, para tornar a criação da riqueza (relativamente) independente, do tempo de trabalho nela empregado. Por outro lado, ele quer medir essas gigantescas forças sociais assim criadas pelo tempo de trabalho e encerrá-las nos limites requeridos para conservar o valor já criado como valor (Marx apud MATTOS, 2019, p. 111).

Temos ainda, também no campo crítico, as contribuições dos estudos de Sérgio Lessa (2012), que através de sua pesquisa nos fornece vasta literatura²⁵ acerca da centralidade do trabalho. Uma das mais importantes pistas de que Lessa vai ajustando sua lente cada vez mais para essa categoria é a inclusão na terceira edição do livro *Mundo dos Homens: Trabalho e*

²⁵ *A centralidade do trabalho na ontologia de Lukacs*. (1994); *O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade*. (1999); *Mundo dos Homens: Trabalho e ser social* (2012); *Para além de Marx? crítica da teoria do trabalho imaterial*. (2005) e *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. (2007).

ser social, resultado da sua tese de doutoramento, de um capítulo que discute o conteúdo dos conceitos de centralidade e trabalho, explicitando aspectos que até então não eram tão nítidos.

Lessa caminha na mesma direção de autores como Antunes, que negam as tendências pós-modernas e proclamam o fim da sociedade do trabalho, no entanto, diverge destes ao entender que ampliam demais o significado da classe trabalhadora e, desta forma, de acordo com sua avaliação, acabam contribuindo para a confusão teórica e política em relação ao papel central do trabalho na obra de Marx, se aproximando, assim, por vias distintas dos autores que advogam a morte do trabalho.

Em *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*, Lessa (2007) ancorado no Livro I do Capital de Marx, estabeleceu uma série de questionamentos e catalogou os autores em questão em três grupos distintos, mas que marcham, de acordo com suas análises, na mesma direção, a saber: *o primeiro, segundo e terceiro adeus ao proletariado*. Importante destacar que Lessa enfatizou nesse inventário, o processo histórico e a luta de classe como marca de distinção entre os dois primeiros grupos catalogados por ele, e reservou ao terceiro a crítica aos intelectuais brasileiros.

No primeiro grupo, realiza um enquadramento temporal que vai do período de 1950-1960, e reúne autores como Mallet, Belleville, Gurvitch, Braverman e Gorz, que evidenciavam uma baixa expressividade de resistências do proletariado e teriam postulado neutralidade das novas tecnologias, defendendo a premissa de que “o desenvolvimento tecnológico seria o momento determinante no desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, das relações de produção e das classes sociais” (LESSA, 2007, p.39), num verdadeiro fetiche tecnológico.

Na segunda vertente reuniu teóricos como Offe, Piore e Sabel, Schaff e Lojkin que já se enquadravam num momento, caracterizado por ele, como contrarrevolucionário, que abarca as décadas de 1970-1980, e que, de acordo com sua observação, se desdobrou num menor rigor teórico e num maior conservadorismo das análises, “mais explícitos em seu conservadorismo, mais banal em sua elaboração e mais inconsistente teoricamente. Suas teorias serão mais pobres, simplórias e suas teses serão permeadas por evidentes contradições” (LESSA, 2007, p.58).

No terceiro e último grupo, Lessa reuniu os teóricos brasileiros, Ricardo Antunes, Marilda Iamamoto e Demerval Saviani, que de acordo com sua perspectiva, abusaram do uso da categoria trabalho, e ao estender para outras práticas ou dimensões da vida social essa categoria, diluíram e desvirtuaram assim, as elaborações de Marx, e desta forma contribuíram para a defesa do culto ao adeus ao proletariado em terras brasileiras. Para ele, “o trabalho, ao

fundar o ser social, constitui-se no complexo estruturante da vida social, a partir do qual surgem e se articulam todos os demais complexos sociais.” (ALMEIDA e ALENCAR, 2011, p. 134). Assim sendo, tanto o Serviço social, analisado por Yamamoto e Carvalho (1996), como a educação por Saviani (1984b), não poderiam ser considerados trabalho, dado que não transformam a natureza e, desta forma, não pertencem à esfera da produção, mas da reprodução.

(...) Para o autor de *O Capital*, o trabalho é a categoria que funda o desenvolvimento do mundo dos homens como uma esfera distinta da natureza. Afirmar o trabalho como categoria fundante significa apenas e tão somente isto: o trabalho funda o mundo dos homens. Contudo, há reprodução das relações sociais que vão *para além* do trabalho enquanto tal. Pois como o trabalho não é apenas a relação do homem com a natureza, mas também a relação dos homens entre si no contexto da reprodução social, o seu desenvolvimento exige o desenvolvimento concomitante (ainda que contraditório) das próprias relações sociais. E estas, por sua vez, precisam de mediação dos complexos como a ideologia, a filosofia, a arte, a educação, a sexualidade, a alimentação, o Estado, o Direito, a política, etc. Para citar apenas alguns. (LESSA apud ALMEIDA e ALENCAR, 2011, p. 135, grifos do autor).

Yamamoto e Carvalho (1996) destacam que as alegações e o cerne das críticas de Lessa aos intelectuais brasileiros, ignora a categoria totalidade ao desconsiderar que o trabalho, bem como a sua materialidade e as relações que determinam o seu processo de produção e reprodução, decorre da distribuição dos sujeitos numa sociedade mercantil, e que, desta forma, se efetiva por uma necessidade de reprodução de um determinado modo de produção. Isto é, as pessoas são distribuídas na sociedade capitalista, de forma que a produção e a apropriação do valor excedente continuem a existir. Assim, a função da arte, educação, filosofia, cultura e tantas outras, não são alteradas, mas subordinadas a lógica mercantil, principalmente a partir da fase monopólica do capital, quando passaram a se constituir em atividades assalariadas e regidas pela lógica do trabalho abstrato. O que de acordo com Almeida e Alencar (2011), não é a diferença que distancia os diferentes trabalhos, mas, de acordo com as condições nas quais participam deste processo de produção e reprodução, os aproxima.

O trabalho como categoria central, não se trata de ampliar indefinidamente o seu significado ou de destituir o trabalho produtor de riqueza social da condição de sujeito revolucionário. As diferenças entre estes diferentes trabalhos não estão sendo eliminadas, ao contrário, são ressaltadas como objeto de estudo exatamente tendo em vista os lugares também diferenciados que seus sujeitos ocupam nas lutas e na composição de classe trabalhadora, cuja identidade não se estabelece pela natureza dos processos de trabalho que eles desenvolvem, mas pelas condições nas quais participam do processo de produção e apropriação da riqueza social como trabalhadores assalariados diferenciados. [...] Também não se deve desconsiderar

que o modo de produção capitalista enseja, em sua lógica expansionista e incessante de acumulação, subordinar as relações sociais à produção do valor de troca, cada vez mais – como condição de sua reprodução – e que o assalariamento, em que pese a crise experimentada a partir dos anos de 1970 com implicações na flexibilização no mundo do trabalho e da cultura e na sociedade salarial, tem sido um processo essencial nesse sentido (ALMEIDA e ALENCAR, 2011. p. 136).

Em uma outra abordagem às críticas de Lessa, Saviani (2013) versa a respeito de sua base teórica, pois justifica que se restringe ao livro I d'O Capital e desta forma não considera a totalidade da obra de Marx, perdendo em profundidade, complexidade e integralidade do pensamento do autor.

Entendemos também que a leitura mais ampla das produções de Marx se torna necessária para o alcance da compreensão de suas análises, cuja maneira de construção expressa o próprio amadurecimento do autor que, nesse sentido, proporcionou uma expressão mais lapidada do movimento dialético e histórico do real. A categoria trabalho será retomada em vários de seus textos²⁶ que revelam ideias não apenas mais refinadas, como mais coerentes com o desenvolvimento das forças produtivas do capital.

Ao revisitarmos estas leituras em pleno século XXI, confirmamos a atualidade na defesa da tese acerca da centralidade do trabalho, como também nos vinculamos às percepções e caracterizações aqui apresentadas por Mattos e Antunes. Constatamos que a visão de conjunto das situações históricas-sociais desenvolvidas a partir da análise destes autores, restituem a importância da categoria totalidade, tão necessária neste exame, e que proporciona, assim, a articulação da materialidade das relações capitalistas de produção com o contexto histórico e suas múltiplas relações, revelando a conexão do que é aparente e singular com o processo real que o determina. Antunes (2019) lembra que as relações de produção e reprodução capitalista, apesar de se apresentarem de formas diferenciadas na aparência, seguem na mesma essência da lógica do capital, pois não só não eliminou o trabalho, como também o corroeu, o flexibilizou e o tornou disponível para ser usado e descartado de acordo com os interesses do capital, confirmando a importância do tema, e certificando a defesa da centralidade do trabalho e de como este se relaciona a múltiplos significados em sua nova morfologia na atualidade²⁷.

²⁶ *O Capital*, Livro I, (2006) II, (2014); *Grundrisse*, manuscritos econômicos de 1857-1858 (2011a); *A ideologia alemã* (2009); *O Capital*, Livro I, Capítulo VI, inédito. (1978).

²⁷ Apesar de não nos debruçarmos nos mais recentes elementos da nova morfologia do mundo trabalho que conjugam a plataforma/uberização, dataficação e as ideologias do Vale do Silício, ressaltamos que tais processos representam novas configurações no mundo do trabalho que, vêm ocasionando implicações seríssimas para o modo de vida da classe trabalhadora, incluindo os professores.

Diferente do que preconizavam as teorias que defenderam o fim da centralidade da categoria trabalho, essa se mantém nuclear nas relações de produção capitalista e apenas apresenta características diferentes que expressam o novo momento histórico do capital, como nos atesta a tese de Antunes (2002), que destaca que o trabalho se manteve produtivo – majoritariamente abstrato, nos mais distintos setores, e que não eliminou a “lei do valor”, nem substituiu a sociedade do trabalho pela sociedade do conhecimento. E mesmo com a expansão do setor de serviços e dos denominados trabalhos imateriais, que avançam com a revolução tecnológica da era *informacional-digital*, não há alteração nas determinações do modo de produção do capital.

Logo, a tese da retirada de sentido da teoria do valor, seja pela defesa da substituição pela ciência, ou ainda, pelo reconhecimento *informacional-digital*, como algo superior à formulação marxiana da centralidade do trabalho e da teoria do valor, não se aplicam à realidade, pois tanto o trabalho, como a teoria do valor permanecem potente na atual sociedade produtora de mercadorias.

Lênin (2011) já salientava que a expansão de capitais transformaria qualitativamente o capitalismo e invariavelmente o trabalho que, em decorrência disso, se apresentaria com tendências à extrema especialização, à desconcentração espacial, à flexibilização dos vínculos, ao intenso controle e a tantos outros calibres, que, no entanto, não alterariam o seu papel determinante no regime de acumulação capitalista da sociedade que nos encontramos.

Assim, tal qual afirma Antunes (1999) através das formulações de redução quantitativa, com repercussões qualitativas no mundo produtivo, que reverbera numa contração do trabalho manual direto e remodelação do trabalho mais intelectualizado, sustentamos nossa hipótese a respeito de uma modificação do trabalho docente que se intensifica a partir das mudanças previstas e instituídas na Lei nº 13.415/2017 e instrumentalizadas pela nova Base Comum Curricular do Ensino Médio, visto que estas normas possibilitarão além de vínculos institucionais mais frágeis; uma exposição da relação de trabalho docente no serviço público a contratações mais precárias; intensificando, precarizando e desprofissionalizando este trabalho, o que provavelmente acarretará aumento da exploração destes trabalhadores, fazendo com que tenham que conviver com vínculos institucionais mais frágeis, ocasionando relações de trabalho mais instáveis, mas que, no entanto, não diminuirão a centralidade do trabalho abstrato na reprodução do capital.

Partindo desta premissa, avançaremos na próxima seção na caracterização do trabalho como uma das atividades que especifica a produção da vida e da existência humana, como ato singular e necessário para a garantia da sobrevivência, na sua dimensão ontogenética e

antológica, na qual o trabalho define o ser na sua origem, sendo o modo constitutivo do ser humano. Procuraremos ressaltar o processo na medida que este ser se torna um ser social e de como o trabalho irá, em dada época histórica, determinar e produzir uma série de relações sociais, as quais, em última instância, determinarão como os homens e mulheres irão se relacionar com a própria natureza.

1.2 Referências teóricas: da Ontologia do ser social à abordagem da teoria do valor trabalho

Nesta seção buscaremos situar as contribuições das principais categorias teóricas do pensamento clássico e contemporâneo no campo da tradição marxista relativas ao caminho que nos permitiu compreender o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, que metamorfoseado em mais-valor, por consequência da exploração como norma de regulação social do modo de produção capitalista, fundamenta a teoria do valor. Nosso intento é resgatar as mediações que nos auxiliarão no exame das modificações que o desenvolvimento das forças produtivas vem impondo ao trabalho em geral, e especificamente aos docentes de nossa pesquisa.

Iniciaremos a análise a partir da dimensão ontológica do trabalho em Marx (2006), que no primeiro volume d'O capital, apresenta o processo de trabalho em seus elementos simples, como condição de existência humana, orientado a um fim, para produzir valores de uso.

[...]o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza (MARX, 2006, p. 297).

Esse modo constitutivo do ser humano, que é identificado como uma atividade vital, pois é responsável pela produção e reprodução da sua vida, tem como mediação sua perpétua relação de dupla modificação, pois ao modificar a natureza, modifica-se, e assim, funda o ser social. Cria valor de uso, como trabalho útil, condição de sua existência, independente da forma social.

A partir deste salto por meio do qual o ser humano transitou das determinações instintivas para as das relações sociais, se revela uma dialética importante, pois ao mesmo tempo que o trabalho funda o ser social, o ser social passa a determinar todo o ato do trabalho.

“Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (Ibidem). Isto é, numa relação dialética, o trabalho que funda o ser social, também é determinado pelo ser social, pois todo ato do trabalho humano é uma atividade socialmente determinada. É elemento determinante, mas é determinado também.

Analisando esse processo, Lukács (2013) contribui para apurar a conceituação desse salto ontológico, quando aponta que todo o sistema evolutivo do ser social se edifica a partir daquilo que ele entendeu como uma ruptura estrutural com a esfera da natureza através do trabalho e que se tornará socialmente determinada. Em suas palavras:

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser (LUKÁCS, 2013, p.3).

O filósofo húngaro nos fornece, assim, forte auxílio para entender os fundamentos filosóficos e a raiz, no materialismo histórico, da ontologia do ser social marxiano, e segue a reflexão no sentido de resgatar as condições que circunda o ser que trabalha. E desta forma, realça a existência da prévia-ideação e do trabalho como pôr teleológico. Dimensão que foi introduzida por Marx nos seguintes termos na célebre passagem:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente, antes de construí-la com a cera (MARX, 2006, p.298).

Destacamos que o pôr teleológico estabelece dois vínculos essenciais entre o objeto pensado e o executado. O primeiro é que, sem o pensamento, o objeto real não existiria. E o segundo é que, entre a consciência que pensou e o objeto real, há uma peculiaridade no plano do ser, pois, sujeito e objeto não são irredutíveis um ao outro.

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (LUKÁCS, 2013, p.63).

Essa dimensão conferiu ao ser humano a capacidade singular de, na sua mente, projetar, antecipadamente à sua realização o resultado do trabalho. “Em outros termos, no trabalho, tem-se uma antecipação e projeto de resultados, isto é, dispõe de uma dimensão teleológica” (IAMAMOTO, 1999, p.60).

Desta forma, lançamos mão das formulações de Lukács no que diz respeito à especificidade do ser, onde o autor de *Ontologia do ser social II*, no início do primeiro capítulo, reporta-se à prioridade ontológica do trabalho para a compreensão do ser social. Circunstância que o aproxima de nossa investigação, ao conferir lugar privilegiado ao processo de desenvolvimento da origem do ser social, e, ao apontar o trabalho como fator desencadeador da passagem da condição do ser biológico para o ser social: “o trabalho no sentido de simples produtor de valores de uso é certamente o início genético do devir homem do homem” (LUKÁCS, 2013, p.156). No entanto, apesar de reconhecermos a relevância de seu trabalho, tomaremos como referência, apenas as formulações inerentes à constituição do ser social que identificam a categoria trabalho como fundante e desdobram a partir dela, as demais categorias que constituem o humano, como nos demonstra Silva (2018). Entendemos que, a partir dessa sua elaboração, teremos mais condições de compreendermos os processos de expropriação do trabalho em geral, e especificamente do trabalho docente, que de acordo com a nossa hipótese se intensificará a partir da implementação da REM.

Por outro lado, se o trabalho é o ponto de partida no processo de humanização do ser social, ressaltamos também que é através dele, na sociedade capitalista, que este ser se degrada.

O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social - a sua realização no e pelo trabalho - é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é a radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista. Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não "primeira necessidade" de realização humana. Na formulação contida nos Manuscritos, "... o trabalhador decai a uma mercadoria e à mais miserável mercadoria", torna-se "um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual" (ANTUNES, 2002, p. 125).

Marx (2006) no famoso capítulo V do livro I d'O Capital, expressa como essa categoria transitou de uma condição a outra. Como se manifestou do ponto de vista ontológico a sua forma social, através de uma realidade que se complexificou com o processo de industrialização. Demonstra como o trabalho na sociedade capitalista será o responsável pela desconstrução deste ser social, pois regido pela lógica do valor passará a conviver com a

imposição da continua contradição entre “riqueza-miséria [...] acumulação-privação [...] possuidor-despossuído” (Idem).

É a transmutação do trabalho, que passa a sofrer a sua principal modificação do ponto de vista da sua função. Deixa a condição de produção, não somente para a reprodução da vida, mas, principalmente, para a realização do excedente. “O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa. Tem-se, então, que essa realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador.” (Idem).

O processo de estranhamento se desdobra numa dupla dimensão, pois há estranhamento frente ao produto do trabalho e ao próprio ato de produção da vida material, “o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano. ‘O homem se converte em um simples meio para outro homem; um meio para a satisfação de seus fins privados, de sua avidez’”. (Ibidem, p. 127).

Na sociedade capitalista, o valor de uso que é o produto do trabalho concreto, avança na desconstrução do ser social e passa a não servir para a satisfação das necessidades deste ser. Gerando mais-valor e trabalho abstrato a partir dele, passa a não ter nenhuma relação com o ser, pois se desenvolve para satisfazer as necessidades do proprietário da força de trabalho. É a transformação do trabalho como um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, em que a satisfação das necessidades sociais, deste momento histórico, levou a organizar a produção da existência através de uma condição de produção do trabalho excedente e estranhado.

Esta é uma mudança histórica importante e fundante de novas relações, pois a vinculação do homem/mulher com a natureza, passará a ser subordinada às relações sociais históricas, o que será desvelado por Marx (2006) no primeiro volume d’O Capital, no Capítulo V. Onde ele demonstrou como a força de trabalho no contexto capitalista se transformou numa das mercadorias mais valiosas, por conta da sua propriedade única de produção de valor.

Vê-se: a diferença obtida anteriormente da análise da mercadoria, entre o trabalho enquanto criador de valor de uso e o mesmo trabalho enquanto criador de valor, apresenta-se agora como diferenciação dos diferentes aspectos do processo de produção.

Como unidade do processo de trabalho e processo de formação de valor, o processo de produção é processo de produção de mercadorias; como unidade do processo de trabalho e processo de valorização, é ele, processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias (MARX, 2006. p. 314).

Assim, mesmo que uma mercadoria qualquer, por si só, não propicie mais-valor na esfera da circulação, a compra da força de trabalho humano tem a propriedade única de gerar mais-valor, fazendo com que o capitalista que compra a liberdade de venda da força de trabalho do trabalhador/trabalhadora produza capital excedente, o que decorre da exploração do trabalho humano pelo proprietário dos meios de produção, garantindo a este a propriedade da mercadoria do trabalho humano, isto é, a força de trabalho, o que torna igualmente o trabalhador/trabalhadora, durante este período, propriedade do patrão. Logo, tal qual o consumidor procurou usufruir ao máximo da mercadoria que adquiriu, o capitalista também procurou extrair o máximo do trabalho humano durante o seu tempo de trabalho. É a Teoria do valor, que em Marx (2006) determina as relações sociais ontem e hoje.

Até aqui procuramos aproximar a dimensão ontológica do trabalho ao que o constitui em categoria fundante, com a sua determinação histórica, demonstrando como no modo de produção capitalista, o trabalho como verdadeira atividade vital, desaparece. E como, nesse mesmo processo há um estranhamento, que é expressão de uma relação social fundada na propriedade privada da força do trabalho, no bojo da qual este ser se desumaniza. “Na concretude do capitalismo tem-se, portanto, que “tudo é reificado e as relações ontológicas fundamentais são postas de cabeça para baixo” (Ibidem, p. 127).

A dimensão abstrata do trabalho mascara, e faz desvanecer a sua dimensão concreta, de trabalho útil. Disto resulta o caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria: ela encobre as dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerentes aos produtos do trabalho. Mascaram-se as relações sociais existentes entre os trabalhos individuais e o trabalho total, apresentando-as como relações entre objetos coisificados. “Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.”

No valor de troca, o vínculo social entre as pessoas se transforma em uma relação social entre coisas: a capacidade pessoal transfigura-se em capacidade das coisas. Trata-se, portanto, de uma relação reificada entre os seres sociais (Ibidem, p. 128).

Valores de troca se impõem através das relações sociais capitalistas, transformando a força de trabalho em mercadoria, geradora de mais-valor. São questões basilares que nos levam a descrever o trabalho, ainda que de forma incompleta, já que se trata, como nos lembra Frigotto (2009), de uma categoria polissêmica e resultante de uma construção histórico-social, que adquire um sentido de dominação de classe em nossa sociedade. Se revelando para nós como categoria central dessa pesquisa.

Desta forma, por intermédio dos caminhos metodológicos seguidos até aqui, procuramos destacar a importância desta categoria enquanto constituição do humano, no ser

social. Além disso, o quanto a partir do desenvolvimento econômico-social do trabalho enquanto mercadoria, por intermédio da geração de mais-valor e da relação de dominação de classe, este ser se desumanizou e se degradou.

Assim, entendemos que para a compreensão das formas contemporâneas da reconfiguração do trabalho em geral, como também de uma específica forma social em que o trabalho se apresenta e se realiza, como no caso do trabalho docente das escolas públicas no âmbito Estatal, esta seção demarca e traz o processo histórico como elemento constituinte que nos embasará para a análise do nosso objeto que possui um conjunto de pressupostos, mediações e conexões singulares, mas que, por sua vez, no entanto, não dispersam ou reduzem as referências teóricas da teoria do valor²⁸.

A teoria do valor que Marx (2006) aponta como primordial para o estudo da economia política, precisa ser compreendida para além das bases que fornecem uma explicação dos preços das mercadorias, pois na verdade vai muito além desta explicação, visto que elucida as consequências, para *a classe que vive do trabalho*, dessa operação do valor como norma de regulação social. Harvey (2018) aponta que ela é central no pensamento de Marx, no que diz respeito ao entendimento de que há uma unidade contraditória entre valor definido no mercado e valor reconstruído pelas transformações no processo de trabalho, como um reflexo. O geógrafo demonstrou que a teoria do valor em Marx não pode ser reduzida às experiências no interior do processo de trabalho, isto é, apenas no processo de produção, mas que abarca, também, tudo aquilo que se relaciona à reprodução social que o valor construído em norma de regulação capitalista produz.

A forma valor de Marx, conluo, não pode ser compreendida como um fulcro imóvel e estável no mundo turbulento do capital. Trata-se de uma métrica instável e em constante mutação, que é empurrada para lá e para cá, pela anarquia das trocas mercantis, por transformações revolucionárias nas tecnologias e formas organizacionais, pelas diferentes práticas de reprodução social em curso e em função de grandes transformações nas vontades, necessidades e desejos de populações inteiras, expressa pela cultura cotidiana (HARVEY, 2018, p. 68).

Esta reflexão nos leva à próxima seção, no intuito de buscar respostas ao questionamento que procuramos responder para compreender o processo de modificação pelo qual o trabalho vem sofrendo na contemporaneidade, visto que “com a subsunção real do trabalho ao capital, e o predomínio da mais-valia relativa [...] uma vez que a mais-valia absoluta já não desempenha o papel dominante.” (ANTUNES, 2002, p. 129), o capital, que é

²⁸ Para aprofundamento da temática sobre a teoria do valor em Marx conferir as seguintes obras: Rubin (1987); Iamamoto e Carvalho (1996) capítulo 1; Netto e Braz (2006).

uma relação social, se expandiu e penetrou ainda mais, nas dimensões da vida social, como demonstra Braverman (1977) quando afirma que, “o modo capitalista de produção subordinou a si mesmo todas as formas de trabalho, e todos os processos de trabalho agora passam pelo crivo do capital, deixando atrás seu tributo de excedente.” (BRAVERMAN, 1977, p. 350). Transmutando a relação entre a esfera da produção e reprodução social, e incidindo nas principais determinações do trabalho, inclusive nos que se realizam na esfera pública, em particular no campo das políticas sociais, como o trabalho docente.

1.3 Trabalho docente: a produtividade de um trabalho improdutivo

Como vimos na seção anterior, o trabalho subsumido à lógica do capital, apartou-se da relação direta com a natureza, objetificando-se em valor de troca, tornando-se, efetivamente, ele mesmo uma mercadoria, determinação central do modo de produção capitalista, revelada na totalidade da obra de Marx²⁹. Desta forma, desenvolveremos nesta unidade um nível de reflexão mais geral e de maior nível de abstração, para retomarmos nossas análises acerca do trabalho docente, com maior concretude. Nosso intuito é assimilar as transformações que o desenvolvimento das forças produtivas vem estabelecendo no trabalho em geral, para a partir daí avançar nas análises sobre o trabalho docente, captando ao máximo as determinações históricas.

Destacamos ainda a importância de trazer à tona a relação teórica entre as categorias da Economia Política marxiana e o trabalho, estabelecendo nexos causais integrantes dos elementos que marcam os diferentes conceitos fundamentais em Marx, como os de trabalho produtivo em geral e para o capital, trabalho improdutivo, e trabalho material e imaterial, que nos auxiliarão a identificar a natureza do trabalho docente e compreender as mudanças que este vem sofrendo nas escolas públicas brasileiras.

Desta forma antes de apontar se o trabalho docente é produtivo ou improdutivo para o capital, traremos algumas elaborações marxistas, acerca destas categorias para, assim, definir as aproximações mais pertinentes para a categorização do trabalho docente.

²⁹ Sotelo (2009) destaca a importância de nos referendarmos aos três livros d’*O Capital* na produção de Marx, pois, apesar de termos no livro I d’*O Capital* o alicerce de todo o edifício da construção teórica de Marx, os outros dois livros aprofundam, com suas explicações as principais categorias do primeiro, a saber: mercadoria, valor, dinheiro, mais-valia, lucro, além de refletirem de como estas se reproduzem na forma fetichizada e alienada.

Primeiramente, gostaríamos de destacar que estes são termos que se originaram a partir de longas discussões entre os economistas clássicos e que Marx procurou aprofundar, tanto quando discutiu em *Teorias da mais-valia*, como no inconcluso quarto volume de *O capital*. Braverman (1977) lembra que Marx se preocupou em fazer a discussão a respeito dos distintos tipos de trabalho como parte da análise das relações de produção e não da função marcada por estas diferenças.

A fim de entender a terminologia é necessário em primeiro lugar ter em mente que a análise de trabalho produtivo e improdutivo empreendida por Marx não implicava julgamento quanto à natureza dos processos de trabalho em discussão ou quanto à sua utilidade para os homens em particular ou à sociedade em geral, mas interessava-se específica e inteiramente pelo papel do trabalho no modo *capitalista* de produção. Desse modo, a discussão é em realidade uma análise das relações de produção e, em última instância, da estrutura de classe da sociedade, e não da utilidade de determinadas variedades de trabalho (BRAVERMAN, 1977, p. 348, *Grifo do autor*).

Desta forma, buscando examinar o léxico conceitual de Marx acerca do trabalho produtivo, tanto em suas determinações gerais, como enquanto categoria econômica peculiar ao modo de produção capitalista, demonstraremos pelas lentes de Vera Cotrim (2009), as diversas propriedades que a categoria “produtiva” assume na obra de Marx, que definiu a princípio todo trabalho como produtivo.

Patenteia-se, pois, que o termo *produtivo* tem a função de explicitar um predicado inalienável do trabalho em geral, ou seja, do processo de trabalho em sua dimensão comum a todas as formas de sociabilidade, que consiste na necessidade de resultados de um produto ou objetivar-se de alguma forma. O termo *produtivo* utilizado no trabalho em geral não é, portanto, uma caracterização restritiva do trabalho, com finalidade de delimitar o trabalho produtivo em relação ao não produtivo, mas ao contrário, cumpre a função de destacar a objetivação como uma determinação inalienável da atividade: todo trabalho, para sê-lo, precisa exteriorizar-se e, portanto, ter um produto. Nesse sentido – geral – todo trabalho é produtivo e, assim, não existe trabalho improdutivo, uma vez que aquilo que não se converte em ação objetiva ou atividade sensível, que não se faz objeto externo, não é trabalho. O termo designa apenas uma característica intrínseca ao trabalho. (COTRIM, 2009, p. 10. Grifos da autora).

A autora auxilia na percepção de como o trabalho humano na dimensão ontológica é produtivo e manifesta a produção humana em termos intangíveis, de primeira ordem, na relação direta com a natureza, mas que expressa também, sua vinculação social, pois não há produção de um indivíduo fora da sociedade, seja ela qual for. Ademais, observa-se que o trabalho geral é produtivo porque cria consumo, ao gerar seu objeto e a sua forma determinada de consumi-lo. Dito por ela: “desenvolve as necessidades mediante o consumo

determinado do objeto, isto é, cria novas carências, a partir da existência do objeto.” (COTRIM, 2009, p. 12).

Seguindo em seu texto observamos ainda mais um atributo que confere ao trabalho o predicado produtivo, quando provoca um movimento constante de modificação da natureza objetiva e subjetiva, por meio da acumulação do trabalho pretérito, ponto de partida inquestionável de toda produção.

O desenvolvimento produtivo se dá a partir do acúmulo do trabalho passado, incorporado nos meios objetivos e subjetivos de produção, ainda que estes sejam apenas, em princípio, experiências determinadas incorporadas como técnica na subjetividade dos indivíduos produtores: “*não há produção possível sem trabalho passado, acumulado; seja esse trabalho a habilidade que o exercício repetido desenvolveu e fixou na mão do selvagem*” (ICEP, p. 111). Assim a história da produção é o movimento de qualificação ou complexificação do trabalho produtivo: a atividade dos indivíduos em determinado momento histórico é em primeiro lugar objetivação do trabalho passado do conjunto dos indivíduos sociais, reprodução do produto de desenvolvimento humano anterior (COTRIM, 2009, p. 13. Grifos nosso).

Encerrando as contribuições marxianas inventariadas a respeito de como o trabalho em geral também se torna mais produtivo, Cotrim enfatiza, sem receio de redundâncias, que a produtividade se relaciona com as dimensões quantitativas e qualitativas da produção, o que igualmente acentua no trabalho em geral, seu caráter produtivo.

[...] o valor e a quantidade dos meios de produção mobilizados por dada quantidade de trabalho aumentam na medida em que este se torna *mais produtivo* (C, I, p. 705, grifo nosso). Aqui o trabalho se torna mais produtivo por gerar maior quantidade de valores de uso em menos tempo, devido ao incremento de seus meios técnicos específicos. Trata-se, pois, do processo de trabalho concreto, e, portanto, da acepção geral de trabalho produtivo (COTRIM, 2009, p. 15. Grifo da autora).

Estas assertivas apontadas acima são evidências através das quais os elementos diversos, sistematizados por Cotrim a partir de Marx, como a objetivação exteriorizada no produto do trabalho, a reprodução do trabalho acumulado, ou ainda o desenvolvimento de maior quantidade de valores de uso, demonstram que todo trabalho que cria a realidade humano-social que não é um fim em si mesmo, mas mediação, relaciona-se ao trabalho produtivo em sua forma filosófica. “o trabalho na forma filosófica diz respeito ao trabalho que cria a realidade humano-social” (KOSIK, 1986. p. 211).

Assim sendo, identificamos tais elementos sistematizados por Cotrim no trabalho docente e o caracterizamos como trabalho produtivo em geral, na perspectiva do processo de trabalho como atividade humana. Entretanto, essa conclusão não elimina a questão a respeito da natureza do trabalho docente, nosso objeto de pesquisa, o que nos leva a indagar: Será que

esse trabalho pode ser produtivo para o capital em seu sentido econômico? Isto é, é possível que ele produza “uma forma específica da riqueza social” (KOSIK, 1986. p. 211)?

Seguindo a linha de argumentação de Vera Cotrim, nos arriscamos a dizer que sim. Apresentaremos alguns elementos desenvolvidos pela autora, a partir de Marx, que atestam a possibilidade deste trabalho ser produtivo para o capital. Mas, no sentido de fundamentarmos melhor nossa resposta, antes de adentrarmos na determinação do trabalho docente propriamente em si, mencionaremos um conjunto de características marcantes que determinam o caráter do trabalho produtivo, subsumido ao capital, que o compõe.

A autora em questão, sempre fundamentada em Marx, reforça que o trabalho produtivo no sentido econômico tem caráter restritivo, pois se constitui “como um caso específico da definição geral” (COTRIM, 2009. p.16), e se circunscreve no interior da forma capitalista de produção, pois é uma categoria econômica específica, socialmente determinada, que se relaciona e só existe como resultado único das relações sociais capitalistas, tendo como principal finalidade a produção de mais-valia para a garantia da expansão do capital. “Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto expansão do capital” (MARX, 2006. p.578). Onde a produção de valores de uso adota a forma de realização de capital.

Outra determinação importante do trabalho produtivo e que faz parte das contribuições que Vera Cotrim bem observa na obra de Marx, é que apesar do trabalho produtivo ser assalariado³⁰ e produtor de mercadorias, o contrário nem sempre se verifica, visto que estas duas determinações, separadas ou juntas, não são suficientes para caracterizar o trabalho como produtivo, que como tal, precisa gerar a mais-valia.

O trabalho produtivo é assalariado e produtor de mercadorias. No entanto, nenhuma dessas duas determinações, isoladas ou em conjunto, são suficientes para qualificar o trabalho como produtivo, uma vez que não bastam para caracterizá-lo como produtor de mais-valia e, por conseguinte como capital (COTRIM, 2009, p.25).

Assim, ressaltamos que a produção da mais-valia é imprescindível para a acumulação de capital na forma capitalista de produção e sem ela não há trabalho produtivo na acepção de Marx, mesmo este sendo assalariado e produtor de mercadorias.

³⁰ Lembramos aqui, com base nas pesquisas de Ricardo Antunes (2018), que o capitalismo contemporâneo vem desenvolvendo a flexibilização nas mais distintas modalidades de trabalho, ampliando a forma geradora de mais valor, conforme a qual, inclusive, o não assalariamento é mais uma expressão destas tendências na nova morfologia no mundo do trabalho que “apresenta um processo multiforme, no qual a informalidade, precarização, materialidade, imaterialidade se tornaram mecanismos vitais, tanto para a preservação, quanto para a ampliação da lei do valor.” (ANTUNES, 2018. p. 33). O que nos aponta a circunstância de que hoje há inclusive, com o desenvolvimento destas tendências, um trabalho produtivo não assalariado.

Assim, o trabalho produtivo, cujo produto definitivo a mais-valia, não é uma categoria apenas restrita ao modo de produção capitalista, mas se limita também a uma atividade específica, um tipo de trabalho específico no interior desta forma de sociabilidade. Este trabalho é o de produzir mercadorias que incorporam mais-valia, ou valores de uso que lhe servem de suporte. Desse modo, a existência do trabalho produtivo está restrita à esfera da produção, pois é apenas no processo efetivo de produção que se produz mais-valia e, por conseguinte, capital (COTRIM, 2009. p.32-33).

Destacamos também o apontamento dado pela autora a respeito da relevância do avanço das forças produtivas, que ao se desenvolverem, imputam uma organização coletiva ao trabalho, transformando o que era produtivo em geral, em produtivo especificamente para o capital. Estabelecendo assim, a circunstância para que essa determinação se torne uma característica marcante do trabalho produtivo no sentido econômico, visto que este se torna sobretudo, coletivo e limitado à esfera da produção.

Antes de finalizarmos nosso inventário listaremos as principais características necessárias à categorização de um trabalho produtivo para o capital segundo Marx, isto é, quais elementos inerentes a ele devem existir para ser categorizado como tal, a saber: ser peculiar ao modo de produção capitalista, coletivo e ter a incumbência de valorizar o capital, expandindo-o com a produção da mais valia. Assim sendo, se o trabalho docente cumprir estas determinações, concluímos que ele se enquadrará na categoria de trabalho produtivo para o capital, situação em que já se encontra o trabalho docente nas instituições privadas.

Em relação a essa determinação, encontramos uma crítica elaborada por Sérgio Lessa (2007), à medida em que identifica que, mesmo na esfera privada, o trabalho docente não gera mais-valia, pois serve, apenas, à autovalorização do capital. Define o (a) professor (a) apenas como um trabalhador assalariado.

O proletário cumpre uma dupla função: produz e valoriza o capital; o trabalhador produtivo não proletário cumpre apenas uma destas funções, a valorização do capital. O assalariado que não é um proletário, quando produtivo, não “produz” o capital, apenas serve à “autovalorização do capital”, como é o caso do professor na “fábrica de ensinar” (LESSA, 2007, p. 171).

Em nossa avaliação, Lessa estabelece uma ambiguidade em relação ao caráter produtivo do trabalho docente na esfera privada, pois identifica-o como produtivo, mas que “não ‘produz’ o capital” (Idem), e chega a afirmar que essa é uma diferença relevante entre o “trabalho produtivo do proletário e os outros trabalhos produtivos” (LESSA, 2007. p. 172). O que ratifica a ideia de que ele considera apenas o (a) trabalhador (a) que realiza a mediação de

primeira ordem com a natureza, como produtivo, mesmo nominando os outros trabalhos como produtivos também. Ele, na verdade, os considera apenas como práxis, não como trabalho e conseqüentemente o professor (a), não proletário (a).

[...] as atividades do proletário e do mestre-escola, do assistente social e de outras profissões assemelhadas são antologicamente distintas. Não apenas isso: o proletariado, por definição é sempre e necessariamente trabalhador produtivo, já o mesmo não pode ser dito das outras práxis (LESSA, 2007, p.172).

Dito isto, encerraremos nossa lista de categorização acerca do trabalho produtivo com uma questão específica que se refere diretamente à materialidade particular da mercadoria produzida no trabalho docente, trazendo, através da célebre passagem sobre o trabalho do mestre-escola, a discussão da equanimidade entre a materialidade e imaterialidade, para a categorização do trabalho produtivo ou improdutivo. Nesta passagem, Marx (2006) faz uma clara alusão ao caráter produtivo do trabalho docente e demonstra o quanto é indiferente o fato de ser um trabalho imaterial, pois não há distinção do ponto de vista capitalista em relação à extração de mais-valor do produto final, entre uma “fábrica de ensinar” (imaterial) para uma “fábrica de salsichas” (material).

Entendemos que nesta passagem Marx (2006) iguala o trabalho do(a) professor(a) ao de um(a) operário(a), fazendo uma óbvia menção da possibilidade do trabalho docente se subordinar formalmente ao capital, assim como se realiza na esfera privada. Aqui o que se destaca não é a materialidade do produto, isto é, se a mercadoria é material ou imaterial, mas o fato deste trabalho enriquecer o dono da escola, tal qual o dono da fábrica de salsichas, gerando assim, em ambos os casos, mais-valor, e se subordinando às relações capitalistas de produção “é *produtivo* o *trabalho* que gera diretamente *mais-valia*, isto é que valoriza o capitalismo” (MARX Grifos no original, apud Paro, 1986, p. 28).

[...] A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então *um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário*. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital (MARX, 2006, p. 138. Grifos nosso).

Nestes termos compreendemos que o trabalho docente, mesmo com sua natureza imaterial, pode ser produtivo ao valorizar o capital com a produção de mais-valia, pois expressa a relação entre trabalhador-produto como meio direto de valorização do capital, demonstrando que esta é uma relação especificamente social. Até mesmo porque em Marx, o valor da mercadoria existe objetivamente, mesmo sem possuir nem um átomo de matéria, pois é uma objetividade social, distinta da materialidade.

Em direta oposição à palpável e rude objetividade dos corpos das mercadorias, não se encerra nenhum átomo de matéria natural na objetividade de seu valor. Podemos virar e revirar uma mercadoria, como queiramos, como coisa de valor ela permanece imperceptível. Recordemo-nos, entretanto, que as mercadorias apenas possuem objetividade de valor na medida em que elas sejam expressões da mesma unidade social de trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, então, é evidente que ela pode aparecer apenas numa relação social de mercadoria para mercadoria (MARX, 2006, p. 176).

Mas, quanto ao caráter de sua improdutividade, em qual condição esse trabalho assim se revela?

Novamente trazemos as reflexões de Cotrim, que afirma que o mesmo trabalho docente pode ser produtivo “para o dono da escola que vende o produto do seu trabalho por um valor superior ao que investiu em salário e meios de trabalho” (COTRIM, 2009, p. 46), ou improdutivo, quando se relaciona com os estudantes “que compram do dono da escola o serviço produzido pelo professor, trocam-na por renda.” (Idem). Cotrim demonstra que dependendo das relações de compra e venda da força de trabalho, um mesmo trabalho pode ser produtivo ou improdutivo, a depender da perspectiva de análise. “O trabalho produtivo se troca por capital; o trabalho improdutivo por renda.” (NAPOLEONI apud COTRIM, 2009, p. 47).

Assim, compreendemos que o trabalho docente, consumido pelo estudante com o objetivo de absorver seu efeito útil de forma individual é serviço, logo é improdutivo.

O serviço se define como uma atividade comprada com a finalidade de obter seu efeito útil, e, portanto, como trabalho concreto, e pode ser material ou imaterial, isto é, o efeito útil que produz pode ou não recair sobre o objeto material. Além disso, ainda que seu produto não possa se separar, no âmbito sensível, da atividade de produzi-lo, todo serviço se distingue de seu efeito útil: o serviço de uma cantora, ou seu ato de cantar, é distinto de seu efeito útil, o canto, que se pretende consumir. Se considerados como *efeito útil*, de acordo com a definição de Marx, os serviços nunca são trabalho produtivo, pois sua força de trabalho não é comprada com vistas ao trabalho abstrato produtor de capital. A rigor, quando se adquire um serviço, não se compra força de trabalho, mas um produto que é seu efeito útil. No sentido de seu consumo, portanto, o serviço não se distingue das outras mercadorias compradas como valores de uso e consumidas individualmente (COTRIM, 2009, p.48, grifos da autora).

Portanto, asseveramos que o mesmo trabalho do professor (a), consumido pelo capital com a finalidade de extrair mais-valor, é produtivo na sua função abstrata de incorporar valor, ao valor de uso pelo dono da escola; e também improdutivo, quando consumido individualmente pelo estudante no seu valor de uso específico, como serviço. Como a mercadoria comprada é a própria atividade, há uma distorção que se dá, pelo fato de haver uma percepção equivocada, de que o mesmo trabalho é comprado duas vezes.

Em primeiro lugar, a força de trabalho é trocada pela parte variável do capital para realizar-se em seu caráter abstrato, tendo como finalidade a mais-valia, e em segundo lugar, a atividade é comprada do proprietário capitalista, pelo consumidor que pretende se apropriar do valor de uso específico, e, portanto, como trabalho concreto. Uma vez que o trabalho trocado por renda é improdutivo, para quem consome a atividade do trabalho com a finalidade de usufruir de seu caráter útil particular, este trabalho não pode ser produtivo. O trabalho é sempre improdutivo para quem o compra como *serviço*. Ademais, se é trabalho produtivo para o capital, para que a mais valia possa se realizar, será também sempre trabalho improdutivo para o consumidor de seu valor de uso. A força de trabalho não é, contudo, a rigor, comprada duas vezes, mas apenas uma pelo capital. O consumidor compra o serviço do capitalista, a quem as mercadorias produzidas, e, portanto, também o serviço produzido, pertencem. Ademais, não compra força de trabalho, mas seu serviço útil particular, configurado seja em mercadorias, seja em serviços. Como qualquer mercadoria, também a realização do serviço, produzida ou não sob a forma capitalista das relações sociais, requer que seja trocado por renda e consumido individualmente, ou, o que dá no mesmo, consumido de modo improdutivo para o consumidor individual, a análise de sua produtividade deve voltar-se para as relações sociais sob as quais ocorre sua *atividade de produção*, sendo indiferente para esta determinação o modo como é consumido (COTRIM, 2009, p.48-49, grifos da autora).

Logo, avançamos nas diferentes categorizações do trabalho docente, primeiramente o da esfera privada, que a depender de com quais elementos se relacione poderá ser produtivo ou improdutivo. Sendo produtivo para o dono da escola e, ao mesmo tempo, improdutivo para o estudante.

Desta forma, encontramos a chave que nos possibilita concluir que o nosso objeto de estudo, o trabalho docente nas escolas públicas - realizado no âmbito do Estado no oferecimento do serviço da educação, cuja força de trabalho é paga por intermédio do fundo público, e que é consumido pelos estudantes, não gerando mais-valor - é trabalho improdutivo.

No entanto, pelos critérios adotados por Marx, entendemos que esse trabalho na esfera pública, a qual não gera mais-valor, vem cumprindo um papel útil e necessário na valorização do capital. Exercendo um caráter auxiliar, vem passando a determinar não a criação, mas a expansão desse mais-valor, por conta de uma série de mudanças decorrentes do processo de

desenvolvimento das forças produtivas, que vem modificando e alterando o perfil do Estado, garantindo uma relação de produção especificamente social.

Por outro lado, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista *ou serve à autovalorização do capital*. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, *surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital*. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar (MARX, 2006, cap. 14: 706-707, grifos nossos).

Importante salientar que Braverman (1977), ao analisar as modificações no mundo do trabalho com a passagem para a era do capital monopolista, já afirmava, inclusive, que ambos os trabalhos, produtivo e improdutivo, nesse novo momento, passavam a compor a mesma engrenagem determinada a valorizar o capital e que, desta forma, não careceriam de serem confrontadas.

Embora o trabalho produtivo e o improdutivo sejam tecnicamente distintos, embora o trabalho produtivo tenha tendido a decrescer na razão do aumento de sua produtividade, enquanto que o improdutivo tenha aumentado *apenas como consequência do aumento dos excedentes jorrados pelo trabalho produtivo* – a despeito dessas distinções, as duas massas de trabalho não estão absolutamente em flagrante contraste e não precisam ser contrapostas uma à outra. (BRAVERMAN, 1977, p. 357, grifos do autor).

Estas reflexões serão aprofundadas nos próximos itens, quando tratarmos de como o trabalho se relaciona com os distintos momentos do modo de produção capitalista nas diferentes fases, a saber: da monopólica à subordinação à lógica mercantil em tempos de financeirização.

Antes disso, ainda nesta seção apresentaremos alguns autores, como Saviani, Paro e Yamamoto, que com suas respectivas teses nos auxiliaram em desvelar de que forma o trabalho do (a) professor(a) nas escolas públicas, mesmo sendo improdutivo, pode exercer uma função de caráter produtivo para o capital. Reforçando assim o pensamento de Braverman, já apontado acima e que ressaltamos, pois afirma que “as duas massas de trabalho

não estão absolutamente em flagrante contraste e não precisam ser contrapostas uma à outra.” (BRAVERMAN, 1977, p.357).

Iniciaremos pelas formulações de Saviani (1984a e 1984b), pois além de ser um dos precursores dessa discussão no campo da educação, foi também o primeiro autor brasileiro a afirmar, com base em Marx, que o trabalho é o princípio fundante da educação e que a educação também é trabalho. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de, e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 1984b, p. 1)³¹.

Saviani, com base nas formulações de Marx acerca de seu estudo sobre o processo do trabalho, e a partir do método dialético das relações de produção (Marx, 2006), apontou um caminho similar de dedução, acerca do entendimento de como o processo total da produção alcançou as relações além da produção precisamente dita - distribuição, circulação e consumo, através de “um silogismo modelo” (SAVIANI, 2013, p.192), aproximando este raciocínio da explicação do que acontece com o trabalho docente na educação pública.

A produção constitui o ponto de partida (termo maior), o consumo, o ponto de chegada (termo menor), comportando-se, assim, a distribuição e a troca como o termo médio, com um duplo caráter: a distribuição se origina da sociedade e a troca do indivíduo. Na produção os homens ajustam os recursos da natureza às suas necessidades humanas; pela distribuição a sociedade determina a participação proporcional dos indivíduos na repartição dos produtos; através da troca cada indivíduo obtém os produtos particulares, nos quais decide converter a quota-parte que lhe foi determinada pela distribuição; e, por fim, no ato do consumo os produtos se tornam objetos de apropriação individual e de fruição (SAVIANI, 2013, p.192).

O autor revela que a produção é imediatamente consumo:

Portanto, a produção é imediatamente consumo, o consumo imediatamente produção. Cada um é imediatamente o seu contrário. Mas opera-se simultaneamente um movimento intermediário entre os dois termos. A produção é a intermediária do consumo, a quem fornece os elementos materiais e que, sem ela, não teria qualquer objetivo. Por seu lado, o consumo é também o intermediário da produção, dando aos produtos o motivo que os justifica como produtos. Só no consumo o produto conhece a sua realização última (MARX, apud SAVIANI, 2013, p. 193).

Saviani atesta, assim, que o entendimento do processo de produção social como uma totalidade – cuja singularidade se expressa nos momentos específicos de produção, distribuição, troca e consumo, certificam a tese a respeito da natureza do trabalho docente, à medida que a produção deste trabalho é imediatamente consumo: “[...] que a produção é

³¹ E assim, por conseguinte, construiu uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo, contribuindo com aproximações importantes do materialismo histórico dialético, não só para a compreensão da realidade educacional da escola pública brasileira, como também para a sua necessária transformação.

consumo e vice-versa, o que implica que a produção determina o consumo e o consumo determina a produção. *“Foi com base nessa mesma lógica que analisei a relação entre trabalho e educação”* (SAVIANI, 2013, p. 195, grifos nossos). O autor demonstra o percurso analítico que dá base a sua tese, conforme a qual onde os elementos constituintes se determinam mutuamente no processo através das determinações de três categorias do método, a saber: contradição, ação recíproca e totalidade.

“[...] não chegamos à conclusão de que a produção, a distribuição, a troca e o consumo são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (MARX, 1973, p. 227), afirmando: não chegamos à conclusão de que trabalho e educação são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade, concluindo com ele: “há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica” (MARX, 1973, p. 228). Estão aí, aplicadas por Marx explicitamente, as categorias dialéticas da totalidade, contradição e ação recíproca (SAVIANI, 2013, p. 195 e 196).

Partindo dessa premissa, ele analisou, de forma inédita, o caráter específico da atividade educacional assalariada na sociedade capitalista, defendendo a tese de que ela não pode ser compreendida a partir das categorias marxianas de trabalho produtivo ou improdutivo, pois são insuficientes para alcançar a natureza do trabalho docente no setor público, que se realiza como serviço; que como tal, experimenta uma relação de produção distinta, enquanto trabalho improdutivo, como já apontado anteriormente.

Parece-me, pois, que tentar compreender o significado do trabalho em educação pela polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é laborar no equívoco. Trata-se, aí, de uma polarização inadequada porque nós poderemos ter tanto o trabalho em educação que gera mais-valia como um trabalho em educação que não gera mais-valia. Na verdade, o chamado setor de serviços tem esse nome porque se liga à aquisição de bens que têm valor de uso direto. No entanto, os serviços não são, enquanto tais, elementos improdutivos porque eles podem se dar tanto na forma de geração de mais-valia como não. Na medida em que eu compro um determinado serviço por dinheiro, eu não estou com isso extraindo mais-valia. Eu só extraio mais-valia na medida em que eu compro determinado serviço por dinheiro enquanto capital [...].

Portanto, a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação. Parece-me que a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho não-material[...] (SAVIANI 1984a, p.79-80).

Saviani ao analisar essa questão sobre o caráter do trabalho docente na esfera estatal, reforçou a necessidade do debate metodológico no intuito de “limpar o terreno”, superando a lógica formal, que não dá conta da apreensão do fenômeno do concreto pensado. “O caminho que acabei de vislumbrar supõe, porém, a ultrapassagem da lógica formal e o manejo do

método dialético e isso implica que a contradição, que a lógica formal repele, deva ser elevada, ela própria, ao status de categoria lógica.” (SAVIANI, 2013, p.191).

Contudo, é importante ressaltar que Saviani chegou a ser duramente criticado e arguido. Primeiramente, de acordo com Lessa (2007), pela inadequação da apropriação da obra de Marx, na ampliação do uso da categoria trabalho para atividades como a educação, onde não há uma mediação do metabolismo direto com a natureza, e desta forma não se enquadraria na categoria trabalho. Depois, igualmente, por substituir a principal disjuntiva da teoria formulada por Marx, trabalho produtivo/improdutivo, por uma acessória, trabalho material/não material.

Em relação ao descarte da polarização entre trabalho produtivo e improdutivo como critério adequado para a categorização do trabalho docente nas escolas públicas, o próprio Saviani formula a resposta à contestação de suas ideias, a partir do Capítulo VI inédito de O capital, onde Marx discutiu a presença do modo de produção capitalista também no domínio da produção não-material.

A questão é desenvolvida também por Vitor Paro (1997) que demonstra o quanto Saviani ancorado a partir desta formulação aponta outras duas possibilidades acerca da materialidade do trabalho produtivo. Primeiramente aquela cujo “resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produto, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo” (MARX apud PARO, 1997), e que tem como exemplo a produção de livros, num trabalho material; ou ainda, aquela em que “o produto não é separável do ato de produção”(Idem), que tem como exemplo: o ensino, num trabalho imaterial. Tais formulações levam Saviani a concluir que o trabalho educativo, por ter uma natureza não material, e ter como produto deste trabalho, algo que não se separa da ação de produzi-lo, se enquadra na formulação Marxiana de trabalho produtivo. Questão que vem sofrendo modificações frente ao processo de utilização das novas tecnologias informacionais no trabalho docente, e que profundaremos ainda nesta seção, mais à frente.

Quanto às outras críticas, dividimos em duas linhas distintas de análise. A primeira, que buscou invalidar as teses³² de Saviani, e a segunda, realizada através das considerações de Vítor Paro (1997) que, aprofundando as análises feitas por Saviani, conseguiu superá-las.

No primeiro grupo integramos as críticas de Lessa (1999 e 2007)³³, que discordou da extensão do uso da categoria trabalho para outras atividades ou práticas da vida social, como a

³² Apesar de haver uma crítica global às teorias defendidas por Saviani, expressa por autores distintos como, Tumolo (2003), Lessa (2007), Tonet (2009) e Lazarini (2010), enfatizaremos apenas as questões referentes a natureza do trabalho docente.

educação, teorizada por Demerval Saviani. Para Lessa o trabalho docente se inclui no campo da reprodução social, do complexo da ideologia, e como tal não se enquadra na categoria trabalho, como podemos ver em citação já apresentada anteriormente.

A centralidade do trabalho, tal como proposta por Marx, nada tem a ver com estas concepções. Para o autor de *O Capital*, o trabalho é a categoria que funda o desenvolvimento do mundo dos homens como uma esfera distinta da natureza. Afirmar o trabalho como categoria fundante significa apenas e tão-somente isto: o trabalho funda o mundo dos homens. Contudo, a reprodução deste mundo, a sua história, apenas é possível pela gênese e desenvolvimento de relações sociais que vão para além do trabalho enquanto tal. Pois, como o trabalho não é apenas a relação do homem com a natureza, mas também a relação dos homens entre si no contexto da reprodução social, o seu desenvolvimento exige o desenvolvimento concomitante (ainda que contraditório) das próprias relações sociais. E estas, por sua vez, precisam da mediação de complexos como a ideologia, a filosofia, a arte, a educação, a sexualidade, a alimentação, o Estado, o Direito, a política, etc., para citarmos apenas alguns (LESSA, 1999, p. 32).

Dialogando com Lessa, trazemos o texto desenvolvido por Ney Almeida e Monica Alencar (2011), que apesar de se referenciar a questões inerentes ao Serviço Social, aponta argumentos que se aplicam igualmente no caso da educação e do trabalho docente, na medida em que buscam relacionar o processo do trabalho em geral a uma relação social mais ampla, que se define através de resultados da relação do metabolismo com a natureza, bem como, em função do desenvolvimento de outras dimensões da vida social que recaem sobre o trabalho e o modifica.

Retomando algumas preocupações já sinalizadas sobre o esforço empreendido no Serviço Social ao inaugurar esse debate, como a de pensar o fazer profissional a partir da contribuição de Marx, em particular a partir de suas elaborações sobre o trabalho como categoria central, não se trata de ampliar indefinidamente o seu significado ou de destituir o trabalhador produtor da riqueza social da condição de sujeito revolucionário. As diferenças entre estes diferentes trabalhos não estão sendo eliminadas, ao contrário são ressaltadas como objeto de estudo exatamente tendo em vista os lugares também diferenciados que seus sujeitos ocupam nas lutas e na composição da classe trabalhadora, cuja identidade não se estabelece pela natureza dos processos de trabalho que eles desenvolvem, mas pelas condições nas quais participam do processo de produção e apropriação da riqueza social como trabalhadores assalariados diferenciados (ALMEIDA e ALENCAR, 2011, p. 136).

Os autores reforçam a consideração que devemos ter ao analisar a natureza das relações sociais no modo de produção capitalista que, cada vez mais, autoriza e expande a

³³ O autor no seu livro *Trabalho e proletariado no capitalismo Contemporâneo* (LESSA, 2007), desenvolveu uma série de críticas não apenas as teorias de Saviani, como também as de Antunes e Yamamoto, acerca da ampliação do conceito da categoria trabalho (como já foi analisado anteriormente), da classe trabalhadora, bem como do caráter coletivo do trabalho produtivo, e do papel revolucionário do proletariado na obra de Marx. Contudo, mesmo reconhecendo a importância do conjunto deste debate teórico, não o abordaremos em sua totalidade, por entendermos que tais temas fogem do principal objeto desta tese.

lógica incessante de acumulação e subordina as relações sociais de produção do valor de troca, como condição de sua reprodução continua.

[...] uma necessidade produzida no bojo da dinâmica da produção capitalista, vinculada aos processos que regulam a produção e a distribuição da mais-valia num quadrante determinado de atividades assalariadas, organizadas a partir das racionalidades que tipificam o trabalho na sociedade capitalista com dimensões político-ideológicas, mas que não adquirem um estatuto sócio-institucional, independente das determinações peculiares do mundo do trabalho, como outras práticas sociais que também compõem a esfera da reprodução social (ALMEIDA e ALENCAR, 2011, p. 136 e 137).

Gaudêncio Frigotto (2009) foi outro estudioso que também buscou dialogar com Lessa, apontando para a fragilidade dos seus argumentos. Segundo ele, ao ignorar as implicações teóricas no plano da ação política na área da educação e ao desprezar as relações históricas que mediam a questão, Lessa obliterou com sua crítica ortodoxa e estoica os “pesquisadores que, sem desprezar a análise imanente, arriscam o terreno mais complexo, mediado, contraditório da pesquisa histórica.” (FRIGOTTO, 2009. p. 180). Indicando que o autor não apreendeu o trabalho na totalidade do seu processo histórico, e, ao dar

[...] um tratamento imanente e heurístico a trabalhos de natureza histórica os conduziu a não tratar a contradição no sentido da materialidade do processo histórico em que negatividade e positividade são indissociáveis. Disso decorre, na minha compreensão, a dificuldade de Lessa perceber que Antunes, Iamamoto e Saviani, com recortes diversos, estão empenhados em *entender o trabalho no processo histórico* e, como tal, situam suas análises no sentido oposto das abordagens do *adeus ao trabalho* (Idem. p.191, *grifos nossos*).

Frigotto (2009) reforça ainda, que as críticas de Lessa ao igualar as teses de Saviani, Antunes e Iamamoto com a abordagem de Gorz, em *Adeus ao Proletariado*, contribuiu mais para acentuar a confusão teórica no campo marxista, do que para distensioná-la.

[...] ao tratar as análises dos pesquisadores criticados, mesmo com as ressalvas feitas, de ilusões ou lemas sem consistência teórica, acaba-se reforçando as posturas conservadoras e neoconservadoras ou pós-modernas já hegemônicas nestes tempos de capitalismo tardio (Idem. p.192).

Esse debate - acerca das críticas a respeito das elaborações de Saviani - foi retomado de forma mais candente a partir da tese de doutoramento de Ademir Lazarini (2010), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e intitulada “A relação entre capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani: apontamentos críticos”, que reuniu o conjunto de críticas ao pensamento de Saviani, e que teve, a princípio, resposta com o artigo “A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra

de Demerval Saviani” (DUARTE, et al. 2012), de Newton Duarte, Benedito Ferreira, Julia Malanchen e Herrmann de Oliveira Muller, e mais tarde pelo próprio Saviani.

A primeira resposta dada pelo grupo de autores citados acima atribuiu a produção de Lessa e Lazarini a responsabilidade em causar um grande equívoco teórico, revelando uma completa ausência da compreensão do método do materialismo histórico-dialético, tal qual como Frigotto (2009) havia apontado anteriormente.

Retomando o início do argumento de Lazarini: ele afirmou que Saviani estaria em oposição ao materialismo histórico por definir o trabalho educativo como produção não material. Apoiando-se na mencionada crítica de Lessa (2007, p. 105-125) a Saviani, Lazarini afirma que Saviani incorreria numa concepção dualista que separa o material do espiritual, dualismo esse que já teria sido exaustivamente criticado por Marx. Tanto Lessa quanto Lazarini caem naquilo que acusam em Saviani, ou seja, são eles que não conseguem entender a dialética entre materialidade e idealidade, bem como entre objetividade e subjetividade (DUARTE, et al., 2012, p. 98).

E manifestaram uma avaliação ácida para ambos os críticos de Saviani, usando a mesma base teórica, isto é, o livro I d'O Capital, de Marx.

Lazarini apóia-se, portanto, nessa insustentável concepção de Lessa que, em nome do materialismo de Marx afirma que só existe o que é material, negando a objetividade dos fenômenos não materiais e mostrando-se incapaz de entender no pensamento de Saviani a dialética entre a objetivação humana material e não material. Desse materialismo grosseiro e anti-dialético, Lessa e Lazarini concluem que o pensamento de Saviani seria uma mistura de idealismo (o trabalho educativo como produção não material) com empirismo (a materialidade do ato educativo). Trata-se de um raciocínio aparentemente complexo e rigoroso, mas que na realidade é equivocado e confuso, beirando a falacilidade e o pedantismo (Idem, p. 99).

Não obstante, Saviani, ao participar como membro debatedor na Mesa Redonda “Educação, Formação Humana e Ontologia”, realizada no dia 14 de abril de 2011, em Florianópolis, na abertura do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (V EBEM), abordou a questão, e posteriormente, reproduziu a sua exposição em artigo publicado em 2013 na revista *Perspectiva*.

De fato, a referida tese não traz novidade, pois retoma as críticas formuladas por Sérgio Lessa, Ivo Tonet e Paulo Sérgio Tumolo, além de recuperar outros estudos críticos do final dos anos de 1980 e início dos anos 1990. Aliás, acho de interesse informar que evitei responder diretamente a essas críticas anteriores e fui reunindo os trabalhos que as veiculavam para, caso tornasse necessário, procurar responder a todas conjuntamente. Entretanto, o desenrolar dos acontecimentos se encarregou de relegá-las ao esquecimento, sendo que seus próprios autores, que eu saiba, a elas não voltaram. Então, seguindo o exemplo dos fundadores do marxismo, resolvi abandoná-las à crítica roedora dos ratos. Mas agora boa parte delas retorna na tese do Lazarini (SAVIANI, 2013, p. 187).

Saviani adotou tons distintos para responder as críticas sofridas: Primeiramente atenuou as considerações de Lessa, entendendo que suas ponderações acabaram circunscritas a uma leitura restrita da obra de Marx, onde este, de acordo com sua justificativa, e por conta desta limitação, não poderia alcançar o seu raciocínio.

Esse equívoco – para usar uma palavra que esses críticos gostam de me atribuir – é compreensível em Sérgio Lessa (2007) por dois motivos: a) ele deliberadamente se centra no Livro I de *O Capital* (MARX, 1983; 1985) e exclui ou secundariza os demais, inclusive o Capítulo VI – inédito²; b) ele toma como referência meu texto Sobre a natureza e especificidade da educação (SAVIANI, 2000), no qual trabalho com a distinção entre produção material e produção não-material, mas não cito diretamente Marx remetendo a meu texto anterior Trabalhadores da educação e crise na universidade, no qual se encontra a citação e que havia sido publicado em 1984 no livro Ensino público e algumas falas sobre universidade (SAVIANI, 2013, p. 197).

Por outro lado, empregou maior rigidez em relação às críticas de Lazarini, justificando-as pelo fato deste incluir em sua bibliografia os textos não observados por Lessa e pelo fato, também, de não ter sido procurado por Lazarini, visto que, como objeto de sua pesquisa, caberia ouvi-lo; o que acabou lhe compelindo a um maior rigor.

Como Lazarini (2010), de fato, apenas repete a crítica de Lessa (2007) emerge uma indagação que não quer calar: será que, mesmo tendo conhecimento de meu texto ele achou dispensável fazer a leitura do mesmo e igualmente também não se deu ao trabalho de ler o tópico do Capítulo VI – inédito denominado Trabalho produtivo e improdutivo, no interior do qual Marx faz a diferença entre produção material e não material e distingue, dentro desta última, as duas modalidades que já mencionei? Talvez seja a não leitura do conteúdo desse tópico que o levou a considerar que eu inventei a referida distinção distanciando-me de Marx que trabalharia com a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo (SAVIANI, 2013, p. 197). A grande surpresa foi o fato de ter sido produzida ao longo de aproximadamente cinco anos, sem que nenhum contato fosse feito comigo. Assim, parece ter havido um problema metodológico da pesquisa, porque seu autor elegeu um objeto, mas não tomou nenhuma iniciativa em conhecê-lo diretamente. Ora, nós sabemos que quando nos dispomos a estudar a obra de um autor vivo, resulta um procedimento necessário: o contato com ele. Isso, inclusive, permitiria ao autor da tese assegurar-se melhor de seus argumentos tornando as críticas mais consistentes, além de possibilitar o acesso a trabalhos que eventualmente seu levantamento poderia não contemplar (*Idem*, p. 187).

Ainda a respeito das teses de Saviani, nos chama a atenção o fato de que a mesma opção metodológica criticada por Lessa e Lazarini, será, em contrapartida, a base para as análises de Vitor Paro (1986), compondo a segunda linha de análises a respeito da natureza do processo de produção pedagógica da educação escolar, em relação ao qual, a princípio, identificamos mais um aprofundamento na discussão apresentada por Saviani do que uma oposição.

Paro (1986), com base no Livro I d'O capital afirmou que há uma subsunção formal apenas no ensino privado, visto que na esfera pública essa subsunção não se verificará. “No setor público, entretanto, essa subordinação formal não se dá, já que não há aí a apropriação do valor excedente produzido a partir da compra e venda da força de trabalho.” (PARO, 1986, p. 28).

Contudo, ao observar as determinações que a dinâmica de mercantilização do capital vem operando, impondo suas regras igualmente no universo da educação escolar³⁴, procura reconduzir o debate, argumentando, por conta dessa dinâmica, a possibilidade da subsunção real do trabalho escolar ao capital, mesmo este se realizando na esfera pública.

Tanto no ensino público quanto no privado se constata a adoção crescente de procedimentos de trabalho e de gerência análogos aos da produção capitalista, o que coloca a questão da generalização do modo de produzir tipicamente capitalista na escola, a ponto de dar-se aí a completa subordinação real do trabalho ao capital (PARO, 1986. p. 28).

Assim, ao analisar a introdução da lógica gerencial na administração escolar e nas atividades laborais dos trabalhadores docentes das instituições públicas, o autor iguala as condições do modo de produção capitalista fabril ao espaço escolar, a ponto de defender que essa lógica consegue subordinar o trabalho docente à subsunção real do trabalho ao capital, inclusive nas escolas públicas. Avançando na teorização de que o trabalho docente nas escolas públicas pode valorizar o capital no circuito da produção, mesmo que a um custo que leve à completa descaracterização da função da escola pública.

É preciso ter consciência de que, mais do que essa subordinação real do trabalho ao capital, a atual tendência de radicalização do modo de produzir capitalista na escola pode levar a completa descaracterização desta enquanto instância privilegiada de apropriação do saber e de desenvolvimento da consciência crítica da realidade (PARO, 1986, p. 31).

Paro (1986), que se propõe também a tratar do problema à luz da contraposição entre trabalho material e não material enfoca a natureza não material do trabalho educativo, cujo produto, na análise de Saviani, é inseparável do ato de produção.

[...] “de fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e do aluno”. Em

³⁴ O que é definido como um verdadeiro *neoliberalismo escolar* por Laval (2019). “O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica.” (LAVAL, 2019, p. 29). Abordaremos a questão nas próximas seções.

consequência, “em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não pode dar-se aí, senão em algumas esferas”, não podendo generalizar-se, aí, uma tendência nesse sentido “simplesmente porque ela entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI apud PARO, 1986, p.29).

No entanto, ele se diferencia das formulações do mestre, indo além do que ele propõe, pois se para Saviani o produto do trabalho docente é a aula, que é consumida imediatamente pelo estudante, em Paro, há um alargamento do conceito do produto escolar, já que concebe a aula como algo além do próprio trabalho docente, na medida que o seu resultado não se restringe ao ato da execução, durante o qual o aprendizado transcende a aula.

É importante constatar que esse conceito amplo de produto da escola leva a admitir a separação entre a produção escolar e seu produto. É claro que essa separação não se verifica de forma absoluta como na produção material: pois neste há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção, no caso da escola, o consumo se dá imediatamente, como bem observa Saviani no trecho citado. Mas, o que é preciso acrescentar é que tal consumo não se dá apenas imediatamente, mas se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo. É neste preciso sentido que deve ser entendida a separabilidade com relação à produção que o produto escolar em seu sentido amplo supõe (PARO, 1986, p.30).

Compartilhamos de tal apreensão, que, inclusive, arriscamos afirmar, atualmente, vem se expandindo ainda mais, por conta do avanço no uso das novas tecnologias informacionais-digitais na educação³⁵.

Vejamos, ao considerarmos que o estudante é o objeto³⁶ do trabalho docente, já que é sobre ele que incide o trabalho do(a) professor(a), e assim, sofre um processo de modificação, que é o resultado deste trabalho – o ensino-aprendizagem; que essa modificação não se opera apenas no momento da aula, mas vai para além dela, transcendendo-a; e como, atualmente, a partir do aumento da utilização das novas tecnologias informacionais-digitais na educação, incentivadas pela disseminação de relações estabelecidas com os empresários da educação³⁷

³⁵ Para maior aprofundamento sugerimos leitura de Lion, 1997; Bryan, 1997; Aranha, 1998; Imbernon, et all, 2000; Kensky, 2000; Sacristan, 2000; Nascimento, 2002; Valente, 2003 e Marinho, 2005.

³⁶ Os elementos que compõem o processo de trabalho em Marx (2006) são: os meios de produção e a força de trabalho, sendo que, aqui o que nos interessa, é o primeiro componente desta relação, constituído de objeto e instrumento de trabalho, onde o primeiro sofre a ação trabalhada e se incorpora no produto final, enquanto o segundo, é a medição entre o produtor e o objeto de trabalho.

³⁷ Koike (2020) mostra que este setor, consolidado em nível superior, vem buscando novas fronteiras de investimento e enriquecimento na educação básica. O que também fica evidenciado no artigo publicado no início da pandemia, no qual Evangelista e Souza (2020) apontaram o crescimento desta relação, não apenas no oferecimento de cursos de formação para professores da rede pública de educação básica, como também para a realização de aulas online de reforço, para os estudantes se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através da Fundação Lemann, que montou uma grande estrutura de aprendizagem remota, a fim de que os 40 milhões de alunos da rede pública de educação pudessem ter aulas e acesso a conteúdo didático.

no setor público, essa característica vem se acentuando e incrementando ainda mais essa separação entre a produção e consumo do trabalho docente, quer na esfera privada ou pública; chegamos à conclusão de que, nestas circunstâncias, há separação entre produto e consumo no trabalho docente, o que leva a uma subordinação real do trabalho docente ao capital, com o propósito de valorizar este último, confirmando a nossa tese de que, mesmo sendo um trabalho improdutivo, o trabalho docente nas escolas públicas vem desempenhando uma função social de valorização do capital.

Em nossa avaliação, Paro (1993 e 1997) aprofunda e supera a tese de Saviani, quando analisa o que é produto na educação escolar: “[...] nos revelará que o produto de tal processo é algo mais complexo do que o suposto por Saviani.” (PARO, 1993, p. 105). Diferente deste, o estudioso identifica que a aula é o próprio trabalho pedagógico e seu produto não se limita ao ato de aprender, sendo mais complexo que isso: “Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. Uma concepção da educação enquanto relação social” (Idem), a partir da qual o aprendido permanece para além do ato de aprender. Paro constata que o estudante é objeto de trabalho, bem como consumidor e sujeito da ação, pois só se modifica quando participa ativamente do processo.

Paro (1993) ainda vai além das análises de Saviani, se diferenciando ao evidenciar que há separação entre o produto e o consumo, pois o estudante, pela natureza da ação do ensino-aprendizagem, continua acessando o conhecimento do qual se apropriou no decorrer do processo, e o incorporou.

É esta diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. A consequência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da ideia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção. Na verdade, essa separação se dá de fato, na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora. É claro que tal separação não se dá nos moldes absolutos em que se verifica na produção material. Nesta há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção. No caso da produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente, como observa Saviani, mas *não apenas* imediatamente, já que se estende para além do ato da produção (*Ibidem*).

Associamo-nos a essa análise de Paro e acrescentamos, como já mencionado acima, que com o avanço das forças produtivas, num intenso processo de utilização de tecnologias informacionais na educação através de diversos aplicativos³⁸, há um hiato crescente entre a

³⁸ A partir destes aplicativos as aulas podem ser oferecidas com o auxílio de livros digitais, realidades aumentadas, jogos educacionais, animações, videoaulas e diversos recursos que, inclusive, podem ser acessados por intermédio de um smartphone.

produção do trabalho docente e o seu consumo, pois a partir da possibilidade de que a aula e/ou explicação do professor (a), seja(m) consumida(s) em momento muito posterior a sua produção, os argumentos de Saviani, em sua obra *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, em 1984, perdem aderência com parte da realidade e passam a ficar circunscritos e datados.

Outra questão levantada por Vitor Paro (1993) é a referente impossibilidade da subsunção real do trabalho docente, mesmo frente a crescente utilização das novas tecnologias de informação na educação, fato que ele credita apenas à progressão de uma intensa descaracterização do processo pedagógico enquanto relação social. Visto que, de acordo com a sua avaliação, o conhecimento referente ao saber pedagógico, não se separa do trabalhador(a) docente e não tendo como expropriar do(a) professor(a) este conhecimento inerente ao seu fazer pedagógico, compondo um quadro de legítima resistência a essa expropriação e, conseqüentemente, à subordinação real ao capital desse trabalho.

Todavia, no processo de trabalho pedagógico está envolvido também outro “tipo” de saber que não pode separar-se do momento da produção. Trata-se do saber enquanto saber “que se passa”, ou seja, do saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando. Este saber possui características de “objeto de trabalho” já que é incorporado no produto e não pode, por isso, deixar de estar presente no ato da produção. Portanto, pensada a educação enquanto relação social (ou seja, entre pessoas) em que se dá a apropriação do saber historicamente produzido, é impensável a expropriação do educador-trabalhador desse saber. Parece-me que é esta característica do saber “que se passa” no trabalho pedagógico que opõe resistência à generalização do modo de produzir especificamente capitalista na escola, ou seja, que dificulta a radical “parcelarização” do trabalho docente com a conseqüente apropriação radical do saber do educador e a subordinação *real* do trabalho ao capital (Idem, p. 107).

Tal realidade que a partir da implementação da REM sofrerá forte impacto³⁹, ocasionando, de acordo com a nossa hipótese, uma crescente expropriação do saber docente, transformando a condição do trabalho docente da maioria dos(as) professores(as) das redes públicas no Brasil, questão que aprofundaremos no capítulo 5.

Seguindo o desafio de responder a indagação referente ao trabalho docente frente ao processo de produção e valorização do capital, encontramos no livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*⁴⁰, de Marilda Iamamoto e Raul Carvalho (1996), uma outra chave,

³⁹ Ressaltamos que essa expropriação do saber docente é um processo que vem se constituindo desde a década de 1990 através das políticas gerencialistas e de empresariamento de novo tipo, logo, muito anteriores à REM, mas que, no entanto, se aprofundam a partir da sua implementação.

⁴⁰ Esse livro que estabelece uma análise seminal e inédita, a luz do materialismo histórico, do Serviço Social como profissão no Brasil, no contexto histórico da sociedade capitalista entre 1930 e 1960, foi fruto do trabalho

que muito nos ajudou. Os autores ao pensarem o Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais, não só construíram uma análise inédita para o Serviço Social, para o qual, inexistiam referências anteriores sobre o estudo da profissão do assistente social, como também proporcionaram, através do eixo da reprodução das relações sociais do capital e do trabalho, uma perspectiva que estabeleceu parâmetros que contribuíram na localização do trabalho docente como elemento tanto de manutenção, como de continuidade da organização social circunscrita na ordem do capital, colaborando igualmente para o processo de reprodução das contradições substanciais que configuram as relações sociais da sociedade capitalista.

Iamamoto e Carvalho (1996), com base no Livro I d'*O Capital*, capítulo VI inédito, lembram-nos da máxima de Marx que afirma que toda produção é uma relação social e que é na vida em sociedade que acontece a produção e reprodução da vida, pois a produção individual isolada, não existe concretamente, é uma abstração.

“(...) as relações sociais, de acordo com as quais os indivíduos produzem, as relações sociais de produção alteram-se, transformam-se com a modificação e o desenvolvimento dos meios materiais de produção, das forças produtivas. Em sua totalidade as relações de produção formam o que se chama relações sociais: a sociedade e, particularmente, uma sociedade num determinado estágio de desenvolvimento histórico, uma sociedade com caráter distintivo particular (...) *O Capital também é uma relação social de produção*. É uma relação burguesa de produção, relação de produção da sociedade burguesa (Marx apud IAMAMOTO e CARVALHO, 1996, p. 30, grifos nossos).

Logo, é através destas lentes que a discussão se assenta, pois se o modo de produzir capitalista se manifesta historicamente através da produção das condições materiais objetivas e subjetivas, por meio das relações sociais, e estas, neste processo se reproduzem e desempenham a função produtiva na implementação das condições indispensáveis ao processo de reprodução na sua totalidade; nos reforça o raciocínio de que, mesmo que o trabalho docente nas escolas públicas, não se relacione diretamente à função produtiva do capital, podendo assim ser caracterizado como um trabalho improdutivo, atua no ofício de realizar as condições necessárias ao processo de reprodução, pois mesmo não sendo diretamente produtivo, já que não gera frontalmente mais-valor, ainda assim, contribui para o movimento do capital e na concretização dos requisitos básicos para a continuidade da organização social vigente.

Embora a profissão não se dedique, preferencialmente, ao desempenho de funções diretamente produtivas, podendo ser, em geral, caracterizada como um trabalho improdutivo, figurando entre os falsos custos de produção, participa ao lado de outras profissões, da tarefa de implementação de condições necessárias ao processo de reprodução no seu conjunto, integrada como está a divisão social e técnica do trabalho. *A produção e reprodução capitalista inclui, também, uma gama de atividades, que não sendo diretamente produtivas, são indispensáveis ou facilitadoras do movimento do capital.* São funções que com o progresso da divisão do trabalho, se desmembraram de outras, adquirindo uma existência independente, substantivadas como função específica de determinados agentes a que está diretamente encomendada. *Embora não sejam geradores de valor, tornam mais eficientes o trabalho produtivo, reduzem o limite negativo colocado à valorização do capital, não deixando de ser para ele uma fonte de lucro.* [...] Existem ainda muitas atividades caracterizadas por se dedicarem, especialmente, à criação de bases para o exercício de poder de classe, que tem sua expressão máxima no Estado. São atividades diretamente vinculadas ao controle político-ideológico e/ou repressivo e à modernização do aparato burocrático do Estado, necessários à garantia do domínio de classe. Desse ponto de vista *são funções cujo significado econômico está subordinado a seu caráter político determinante. Sua razão de ser é dada pela contribuição que possam oferecer, pois que se encontram vinculadas a estruturas do poder, à criação de condições político-ideológicas favoráveis à manutenção das relações sociais,* configurando-se como harmônicas, naturais, destituídas das tensões que lhe são inerentes (IAMAMOTO e CARVALHO, 1996, p. 86, grifos nossos).

Não é que a relação direta com a natureza simplesmente deixe de ser determinante, mas ela passa a existir a partir de determinações das regulações sociais de valores e elementos ideológicos que são próprios de cada momento de desenvolvimento do próprio ser social, numa totalidade que se reproduz. Assim, a totalidade das relações sociais é resultado do relacionamento de cada complexo com os demais, no qual há um conjunto de relações sociais que dão sentido ao próprio movimento destes complexos, cujo movimento só é compreensível no interior de cada um, e na relação destes entre si. Isso dá uma dimensão de totalidade na perspectiva de análise do real que se constituiu enquanto uma totalidade de complexos.

Entendemos assim que o trabalho docente nas escolas públicas, inserido no campo dos serviços e da totalidade das relações de produção para a valorização do capital, se insere nas relações sociais e materiais historicamente determinadas pela dinâmica capitalista que forja as formas sociais necessárias à sua própria reprodução. Seria possível então, afirmar que o trabalho docente nas escolas públicas de educação básica no Brasil, é produtivo para o capital? Ainda que improdutivo, mesmo estando subordinado numa outra esfera, consegue contribuir com a sua valorização?

A resposta passa pela localização do circuito do valor, uma vez que o trabalho docente na escola privada valoriza o capital produtivo na geração de mais-valor e na escola pública na distribuição do valor, sobre a forma de fundo público que se materializa como serviço. Situação onde ambos, sejam trabalho produtivo e/ou improdutivo, não alteram sua função e se mantêm subordinados ao processo de valorização do capital, submetido à lógica da produção

da mercadoria. Examinaremos este processo na próxima seção, a partir do entendimento das mudanças das funções do Estado, seus movimentos que refletem a dinâmica de reprodução do capital, e sua indissociável relação com o trabalho nesta esfera.

E assim, entendemos que a discussão acerca da natureza do trabalho docente na educação pública, por se constituir numa especificidade da esfera estatal, precisará avançar também em abordagens que o relacione aos fundos públicos e aos diferentes momentos históricos de sua apropriação.

2. O ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: contradições e limites

O Estado é reduzido a gendarme porque a produção e a reprodução não necessitam dele, mas ao contrário, é ele que necessita da produção e da reprodução. Sua ação aparentemente dominante é efetivamente dominada, porque a ação dominante se encontra na esfera da economia controlada por uma classe.

GURGEL e JUSTEN

Para avançarmos na discussão referente ao trabalho docente que se expressa na oferta de serviços, no âmbito do Estado, analisaremos neste capítulo as mudanças no ordenamento e na dinâmica do *bloco histórico*, buscando apreender, quais incidências operaram ajustes importantes na estrutura e na superestrutura das sociedades que, assim, realizaram alterações nas principais funções do Estado capitalista. Nosso intuito é apresentarmos essas determinações⁴¹ para ressaltar o quanto contribuíram no processo de reconfiguração do trabalho no campo das políticas públicas, cujo caráter é especialmente peculiar no Estado brasileiro capitalista, dependente e periférico.

Apresentamos também reflexão acerca do quanto o capital vem disputando e se apropriando de parte do fundo público do Estado brasileiro, de forma direta ou indireta, ocasionando um processo de expropriação dos direitos dos(as) trabalhadores(as), à medida que, através dessa relação, vai estabelecendo novas formas de prestação dos serviços vinculados a processos de valorização do capital.

Partimos da visão de que esses direitos, foram constituídos no calor da luta de classes, e que, num processo dialético, envolvendo conquistas e derrotas, essa constituição marcou e condicionou a ampliação de variadas funções do Estado. Todavia, conforme as distintas realidades da correlação de forças das classes sociais, das diferentes regiões do planeta, produziram-se configurações específicas de acesso aos direitos, caracterizando, inevitavelmente, realidades distintas, que ora refletiram a constituição de um Estado de Bem-Estar Social, com a garantia da maioria dos direitos sociais, definidos a partir do final do

⁴¹ Usamos este conceito marxiano amparados no entendimento de que “[...] determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade [...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza” (NETTO, 2011, p. 45).

século XIX, caso dos países de economia capitalista central, como alguns Estados da Europa e nos Estados Unidos⁴²; ora não, como nas regiões de economias periféricas do capitalismo mundial, como no caso brasileiro. Contudo, como - aponta Mèzáros (2011c), essa realidade atualmente se modifica por conta da crise estrutural do capital e do reflexo de uma correlação desfavorável na luta de classes⁴³, que vem ocasionando um processo de destituições e expropriações que aproximam as duas realidades distintas, isto é, dos países de economia central e dos de economia periférica, todos sofrendo, em graus diferenciados, as consequências do mesmo processo, relacionando-os ao novo momento denominado de neoliberal.

Objetivamos ainda relacionar os possíveis vínculos que se constituíram na fase monopólica do capital entre a expansão do oferecimento dos serviços públicos, e o processo de valorização do capital. Apontando o quanto esse movimento favoreceu ainda mais a concentração e centralização do mesmo, ao determinar a ampliação das funções do Estado capitalista.

Além disso, também apresentamos o quanto o Estado precisou manejar para calibrar suas funções, no sentido de continuar garantindo a manutenção e preservação do sistema metabólico do capital. O que ocasionou um processo de ajuste que foi engendrando um novo formato para o oferecimento das políticas públicas, que trouxeram consigo, conseqüentemente, o avanço de tendências de flexibilização, de maior precarização, e intensificação da exploração da força de trabalho dos(as) profissionais dessa esfera, dentre estes, o professor e a professora das escolas públicas estaduais.

Para embasar nossas argumentações referentes às contradições e limites das mudanças no perfil do Estado contemporâneo e à relação que se estabeleceu com o desenvolvimento de tendências que vêm trazendo uma nova morfologia do trabalho também no âmbito do Estado, utilizaremos, predominantemente como referência, as contribuições de autores que trabalham em uma perspectiva materialista-dialética. Desta forma buscaremos uma disposição que nos auxilie na compreensão das categorias mais centrais que se relacionam com a teoria do mais

⁴² Losurdo (2015) desenvolve argumentos que questionam esta condição na sociedade americana em relação à exclusão e completa segregação que viveram os afrodescendentes americanos até meados do século XX, expressando a profunda contradição em relação ao acesso a esses direitos nos EUA.

⁴³ Há um grande debate entre a intelectualidade e as organizações de esquerda sobre o significado dos processos do Leste europeu, referentes não apenas a restauração do capitalismo nestes Estados, como também, o quanto o fim da experiência do *Socialismo Real* nestas sociedades, impactaram objetiva e subjetivamente a organização dos movimentos sociais, e o avanço das políticas neoliberais. Não nos aprofundaremos neste debate, mas deixamos algumas referências. Cf. LOSURDO, 2015; NETTO, 1995; PRASHAD, 2017 e HERNÁNDEZ, 2008.

valor em Marx, mas que passam também pelo debate acerca da conformação do Estado, na sociedade capitalista, periférica e dependente. O que jogará luz em nossas análises, que procuram captar os impactos de todas essas ocorrências relacionadas ao trabalho docente.

2.1 As funções do Estado capitalista e sua ampliação subordinada à lógica mercantil

Iniciamos nossa análise a respeito da ampliação das funções do Estado capitalista, a partir de uma determinação metodológica que reflete nossa opção pelo materialismo histórico-dialético como principal instrumento de investigação que aponta a conexão entre a natureza de classe do Estado, e as esferas política e social. Nosso intuito é desvelar os prováveis elos entre as transformações ocorridas nesse Estado capitalista⁴⁴ e as modificações com as quais o trabalho docente nas redes públicas estaduais no Brasil vem se confrontando.

Partimos do pressuposto de que as distintas formas históricas assumidas pelo Estado e as mudanças nas relações econômico-sociais implicadas com a emergência e consolidação dessas formas, estiveram sempre voltadas a cumprir os interesses gerais das classes dominantes. “A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante” (ENGELS, 1982, p. 199).

Recorremos a essa compreensão, não como uma visão parcial, na qual o poder revela apenas a face econômica, mas como resultante que parte das “conexões societárias emergentes do ordenamento econômico para equacionar os movimentos mais decisivos da conformação social macroscópica” (NETTO, 2011. p. 53), no sentido de procurarmos dar conta da totalidade das relações histórico-sociais, a partir das mediações que a compõem, entendendo que a materialidade econômica se relaciona e se combina com as principais forças sociais e políticas, e se expressa na “própria economia não como uma rede de forças incorpóreas, mas, assim, como a esfera política, como um conjunto de relações sociais” (WOOD, 2011. P. 28).

Nesse sentido, incorporamos as contribuições de Ellen Wood (2011), por considerarmos importante suas análises que não apartam o econômico do político e nem tão pouco obscurecem a face política do econômico, o que acaba contribuindo para o não reducionismo das ideias histórico-materialistas originais de Marx.

⁴⁴ Aqui será observado teoricamente de uma forma mais geral, mas será mais a frente, analisado numa perspectiva mais particular, isto é, de um Estado capitalista de uma economia periférica e dependente.

Houve, em particular, uma tendência a perpetuar a rígida separação conceitual entre o “econômico” e o “político” que tão bem atendeu a economia capitalista desde que os economistas clássicos descobriram a “economia” na teoria e começaram a esvaziar o capitalismo de conteúdo político e social (WOOD, 2011, p. 27).

Essa circunstância proporcionou o ocultamento das continuidades entre as esferas políticas e econômicas, inseridas nas relações sociais, e que precisam ser desveladas, para a melhor compreensão do processo que vem constituindo as distintas conformações do Estado burguês, no alargamento de suas funções, e nos possíveis desdobramentos que isso poderá trazer para o objeto de nossa pesquisa.

Deste modo, ao procurarmos identificar os elementos que compõem a REM e as mudanças que esta promoverá no trabalho docente das redes públicas estaduais, precisaremos analisar e compreender as relações que compõem a estrutura e a superestrutura da nossa formação social, não de uma forma compartimentada e mecânica, mas, ao contrário, por meio de um processo contínuo e histórico, de “relações e formas sociais com graus variáveis de afastamento do processo imediato de produção e apropriação, a começar das relações e formas que constituem o próprio sistema de produção” (WOOD, 2011, p. 32). Isto pode nos permitir uma reflexão teórica, que desvende as determinações que levaram a atuação das classes a protagonizar ou questionar as mudanças que vêm se configurando na materialização do Estado capitalista.

Assim sendo, fundamentamo-nos em autores do campo marxista que conseguiram captar as nuances desse movimento, embora com produções que se efetivaram em momentos distintos, mas que, até por conta disso, proporcionaram um diálogo que muito nos ajudou a compreender as mudanças que se operaram no Estado, nas distintas fases do capitalismo.

Por este viés, para jogar luz na análise dos processos históricos que constituíram o alargamento das diferentes funções do Estado, recorreremos a alguns conceitos gramscianos, que nos ajudaram a desvelar o processo que observamos como combinado e contínuo nessa ampliação.

Com este intuito, buscamos identificar, através do conceito de *bloco histórico*, os elementos da estrutura e superestrutura que configuram dialeticamente uma combinação desse conjunto complexo e contraditório da materialidade objetiva e de suas representações.

2.1.1 A conjunção histórica do *Bloco Histórico*

Interessados em entender boa parte do que ocorre hoje com a burguesia brasileira nas suas relações com o Estado, abordamos aqui, inicialmente pelas lentes de Gramsci, como que o arranjo entre estrutura e superestrutura se refletiu na totalidade das relações sociais de produção, e se combinou com os elementos políticos e sociais na ampliação das funções do Estado.

É o problema das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser posto com exatidão e resolvido para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar as relações entre elas (GRAMSCI, 2000b, p. 36).

Assim, ao adotarmos este conceito de Gramsci, explicitamos nosso entendimento de que foi através dele que “criticamente a concepção marxiana corrente da relação estrutura-superestrutura” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 119), foi revigorada e transformada em uma autêntica chave de análise histórica e de reflexão teórico-política, bem como, em uma categoria fundamental nos estudos marxistas sobre Estado, dos quais nos apropriamos para aproximar a lente do fenômeno pesquisado.

Importante destacar que o estudo da obra de Gramsci nem sempre é tarefa fácil, por reunir diversos fatores objetivos e subjetivos que concorrem para obstaculizar seu entendimento, e que trazem, por vezes, a possibilidade de distintas interpretações. Situação que, em nossa análise, explica o duplo sentido aplicado ao conceito de *bloco histórico*.

A discussão desse conceito por Gramsci foi inicialmente referenciada nas elaborações de Georges Sorel, sendo traduzida e reelaborada pelo filósofo sardo. Mas que, no entanto, desde a publicação dos seus escritos carcerários, recebeu distintas interpretações. De acordo com Castelo (2013), a primeira leitura, mais usual, se refere ao *bloco histórico* como uma aliança política que garantiu às classes sociais a busca pela manutenção ou transformação da ordem vigente, por intermédio do uso da hegemonia e do consenso. E a segunda interpretação, faz referência à articulação da estrutura e da superestrutura, numa combinação dialética, onde, apenas para melhor compreensão da realidade, se apresentam de formas distintas, mas que são na verdade, conectadas. Como destaca Gramsci (2000a e 2000b), os componentes materiais da estrutura, não seriam historicamente concebíveis sem a forma da superestrutura; e as representações dessa, seriam apenas pensamentos individuais sem as forças materiais.

Contudo, destacamos que *bloco histórico* é um conceito que vai além da totalidade social composta pela unidade entre estrutura e superestrutura determinada pela formação econômico-social. Na verdade se relaciona com os laços orgânicos que mantem a coesão entre ambos e determina o vínculo que garante a unidade, que se expressa na supremacia burguesa mediante a difusão da ideologia da classe dominante, delineada e organizada pelos intelectuais orgânicos.

Em suma. Gramsci define o conceito de bloco histórico como um sistema social que engloba uma base econômica e uma superestrutura político-ideológica. Para o seu pleno funcionamento devem ser constituídos – e mantidos ao longo do tempo – vínculos orgânicos entre a base e a superestrutura. (CASTELO, 2013, p. 60).

Em face disso, somente quando esse vínculo orgânico, entre estrutura e superestrutura cimentado pela ideologia, se rompe, é que desata se o elo, e o *bloco histórico* se desagrega. É o que Gramsci denomina de crise orgânica, de dupla dimensão que afeta a estrutura e a superestrutura, abrindo uma janela de transição para o desenvolvimento de um novo bloco histórico.

Se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais ‘dirigente’, mas unicamente ‘dominante’, detentora de pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer (Q 3, 34, 311 [CC, 3, 184]). Verifica-se uma situação complexa na qual, embora tendo perdido o consenso, a classe dominante conserva a autoridade, pela qual não é mais dirigente, mas continua a ser dominante. Ao mesmo tempo, a classe dominada adquire certa quota de consenso, mas não possui a autoridade pela qual seria já dirigente. Nesse contexto se desenvolve uma dialética que não se refere a uma pura e simples relação baseada na força, mas numa dinâmica que gira em torno do nexos força-consenso. Se o “novo” demora a se afirmar, tanto o “velho” quanto o “novo” se encontram convivendo numa situação de “ceticismo diante de todas as teorias e as fórmulas gerais e como limitação ao puro fato econômico (ganho etc.) e à política”, portanto “redução das superestruturas mais elevadas às mais aderentes à estrutura” (ibidem, 312 [CC, 3, 185]). A crise orgânica é justamente constituída por uma fratura entre estrutura e superestrutura, determinada pelo surgimento de contradições que nascem no momento em que a superestrutura se desenvolve em não conformidade com a estrutura (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 314).

Tal situação histórica resultou na transição entre o bloco fordista-keynesiano e o neoliberal, e que segundo Castelo (2013), desenvolveu, de acordo com a correlação de forças, a abertura de saídas históricas distintas, como revoluções passivas, contrarrevoluções, bonapartismos e revoluções de caráter socialista.

Recuperamos essas análises no intuito de evidenciar que o Estado que procuramos analisar, o Estado capitalista, percorreu uma trajetória que se configurou e se ampliou a sombra destes arranjos, procurando, assim, garantir o acesso e a manutenção da classe

burguesa ao poder, como também, vem empenhando-se na preservação do que isso representou no desenvolvimento das relações sociais de produção do capital. Significa a conformação de um Estado burguês que expressou o arranjo que se constituiu em determinados blocos históricos, que em busca de sua sobrevivência precisou se ampliar.

2.1.2 A ampliação subordinada do Estado capitalista

Em particular interessa nos iniciar a discussão acerca do Estado capitalista através do pensamento dos fundadores do Marxismo: Marx e Engels. Mesmo sabendo que estas análises refletiram um dado momento histórico, onde a sociabilidade burguesa expressava ainda uma realidade não tão complexa, mas que, no entanto, guardava fundamentos essenciais para o entendimento da atuação combinada do *bloco histórico* na conformação do Estado capitalista.

Outrossim, recorreremos também a formulações de outros autores que, em nossa avaliação, cumpriram o papel de complementar e aprofundar as elaborações dos pais do marxismo. Com análises que expressam de forma mais refinada as mudanças pelas quais a sociedade burguesa passou, ao se conformar às transformações, que levaram, via de regra, a necessária ampliação das funções do Estado. Quadro determinante no intuito de manter o domínio da classe hegemônica.

Dito isto, buscaremos inventariar na obra de Marx e Engels o percurso que demonstrou a consolidação do *bloco histórico* que caracterizou o Estado capitalista, conforme a concepção de ambos. E para tal recorreremos aos escritos de Gurgel e Justen (2011), que nos auxiliaram nesta tarefa, demonstrando através de um profundo mergulho, teórico e analítico, como os pais do marxismo caracterizaram o Estado burguês associado ao processo de constituição do modo de produção capitalista, que assim o determinava.

O Estado é reduzido a gendarme porque a produção e a reprodução não necessitam dele, mas ao contrário, é ele que necessita da produção e da reprodução. Sua ação aparentemente dominante é efetivamente dominada, porque a ação dominante se encontra na esfera da economia controlada por uma classe (GURGEL; JUSTEN, 2011, p. 17).

A investigação de Gurgel e Justen nos levou a esmiuçar o conceito que transparece no Manifesto Comunista. O primeiro destaque que trazemos se relaciona ao próprio termo, pois não usaram a palavra “Estado”, mas “governo”, explicitando sua função política, a partir da

qual se apresenta como “um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1982, p. 23), passagem que revela, já no Manifesto uma apreciação do Estado subjugado ao movimento político da ação burguesa e da força da história, renunciando o que seria divulgado com a publicação d’O Capital.

[...] o verdadeiro teatro da história é a sociedade civil e nela, essencialmente, a sociedade econômica, onde a nova classe dominante, a burguesia, opera as transformações que levam ao lucro e à acumulação contínua. Não é o Estado, tanto quanto não são os heróis, que explicam a origem e a expansão histórica do capitalismo, mas a própria ação transformadora da burguesia: ‘é absurda a concepção da história até hoje defendida que despreza as relações reais ao confinar-se às ações altissonantes de chefes e de Estados’ (Marx, 1982: 28) (GURGEL; JUSTEN, 2011. p. 6).

Nesse sentido, Gurgel e Justen (2011) destacam que “O Estado é uma palavra quase ausente do Manifesto e a sua referência ao poder, o poder da burguesia, parece considerar a existência de um biombo, uma elipse do verdadeiro poder, autônomo, aquele que reduz tudo à condição de mercadoria, de assalariamento” (GURGEL; JUSTEN, 2011, p. 7). Os autores revelam como o poder político se submeteu ao econômico, o qual, a partir da economia política, alcançou a natureza da sociedade civil, tornando-se evidente, desde o movimento revolucionário da ação burguesa evidenciado na constituição da propriedade privada, da mercadoria, do assalariamento, da mais-valia, do lucro, da acumulação de capital e das expropriações primárias⁴⁵, que a ordem feudal foi subordinada à nova ordem do capital.

Essa compreensão que já se explicitava no Manifesto de 1848, “Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político” (Marx e Engels, 1982, p. 23), será reforçada, bem mais tarde, no texto do Anti-Dühring em 1877, quando Engels reitera a trajetória burguesa que perpassou o poder econômico chegando ao poder político.

Camada oprimida desde as suas origens, tributária da nobreza feudal dominante, recrutada entre servos e vassallos de toda a espécie, a burguesia, lutando constantemente contra a nobreza, conquistou posições, uma após outra, até assenhorear-se, nos países mais avançados, do poder, para ocupá-lo em lugar da própria nobreza” (ENGELS, 1982, p. 141).

⁴⁵ Adotamos essa conceituação de Virginia Fontes que trabalha com dois tipos de expropriação, a primária que é “original, de grandes massas camponesas ou agrárias, convertidas de boa vontade (atraídas pelas cidades) ou não (expulsas, por razões diversas, de suas terras, ou incapacitadas de manter sua reprodução plena através de procedimentos tradicionais, em geral agrários) permanece e se aprofunda, ao lado de expropriações secundárias, impulsionadas pelo capital-imperialismo contemporâneo.” (FONTES, 2010. p.43).

Assim, Gurgel e Justen (2011) reforçam o caráter central das condições materiais na determinação da existência do ser, ideia força do materialismo, tão presente nas obras⁴⁶ de Marx e Engels, confirmando a premissa de que “Sua condição de existência é sua existência” (GURGEL; JUSTEN, 2011. p. 7), retratando desta forma a determinação material na concepção do Estado burguês.

Engels, no referido texto do Anti-Dühring, no qual já enfatiza que o desenvolvimento das forças produtivas e a sua reinvenção constante acabaram funcionando como uma força motriz que se impôs e impulsionou a burguesia ao poder político, atestou também, que a ordem das coisas no processo histórico de ascensão da burguesia, se inicia pelo econômico e se desdobra, mesmo que não linearmente, no poder político. Ele reforça que este movimento não foi resultado de um assalto ao poder, outorgando a burguesia as condições necessárias à obtenção do mais-valor, mas pelo contrário, foi um processo. Foi a expansão burguesa, por meio da extração do mais-valor, da criação e recriação das condições de reprodução do capital, que a projetou ao poder.

Não se trata de destituir o poder político do seu significado, mas revelar o significado real, sem ilusões, do poder político. Dar a perceber, ou melhor, reafirmar, em toda a sua integridade, os fundamentos econômicos do desenvolvimento das sociedades. *Identificar o Estado e seu governo, a exemplo do que se lê no Manifesto, como um comitê a serviço dos interesses comuns da economia política de uma nova classe dominante, e não a economia política como o comitê do Estado, em inversão costumeira ao pensamento idealista.* GURGEL; JUSTEN, 2011, p.11, grifos nossos)

Gurgel e Justen (2011) além de destacarem por meio das obras de Marx e Engels o fato de que a partir das atividades econômicas, o Estado se constituiu como gestão levada a efeito pelo governo no trato dos assuntos comuns da burguesia, apontam também, a partir da Crítica da filosofia, como Marx buscou invalidar a subjetivação que Hegel havia feito do Estado. Demonstram ainda, através do uso do método dialético, como o Estado não era o sujeito, mas predicado na relação com o capital, auxiliando desta forma, na compreensão do papel do Estado burguês no modo de produção capitalista.

[...] há na Crítica à filosofia do direito uma profunda reflexão sobre o Estado e sobre o método de leitura dos fenômenos sociais, herdados de Hegel. A rigor, mas do que a crítica da filosofia do direito, em seus aspectos empíricos, constitucionalistas, destaca-se a questão de método, quando Marx exerce a dialética, mas já então

⁴⁶ Como no Prefácio à *Contribuição à crítica da economia Política*; Teses sobre Feuerbach, na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*; *A origem da família, da propriedade e do Estado*; bem como no próprio Manifesto Comunista, que tem uma significativa análise do materialismo histórico.

submetendo-a ao pressuposto feuerbachiano de que “o ser é o sujeito, o pensamento o predicado” (Feuerbach, s/d: 31). (GURGEL; JUSTEN, 2011, p.12).

Identificamos também que o idealismo de Hegel, que propõe uma visão idealista do Estado, chegando a formular as bases do Estado ético, relaciona-se com a afirmação de que a “subjetivação do Estado é parte da própria subjetivação da ideia – essencialidade metodológica e ontológica de Hegel” (GURGEL; JUSTEN, 2011, p. 13), à qual Marx se contrapõe no âmbito da filosofia.

É esta a questão central – em outras palavras, o idealismo - que é radicalmente criticado. Tal como dissera Feuerbach - “Em Hegel, o pensamento é o ser” - Marx demonstrará, na Crítica à filosofia do direito, este aspecto metodológico, este equívoco, que não se pode separar dos pressupostos ontológicos que Hegel atribui ao Estado.

Dizemos isto porque, a rigor, esta obra de Marx discute o Estado como o ser ontológico hegeliano. Seu debate não é, como os anteriormente vistos no Manifesto e no Anti-Dühring. Não é principalmente um debate sobre as coisas da economia e da política, dos fatos históricos, que nos animam, concretamente. (GURGEL e JUSEN, 2011, p. 12 -13).

Importante destacar que esta reflexão da Crítica à filosofia do Direito de Hegel precede a escrita do Manifesto, mas já expressava a preocupação com o método, ao apresentar o significado do Estado através da sua localização como agente da História, e não através de elementos como a aparência e/ou forma do fenômeno, isto é, as especificidades por onde o Estado se expressava, como a burocracia, o legislativo e o governo. Pensamentos também ratificados pelos trabalhos subsequentes de Engels como o Anti-Dühring e a Origem da família, da propriedade privada e do Estado.

Gurgel e Justen (2011) expressam igualmente essa percepção a partir da análise das sucessivas passagens da Crítica da filosofia do direito de Hegel e na Ideologia alemã, demonstrando a importância que a constituição da propriedade privada teve neste processo. Agregando assim mais um elemento fundamental para a caracterização do Estado burguês na sua materialidade. Sua existência é uma projeção da propriedade privada e dos negócios privados. Sem eles, não existiria. “[...] o Estado existe para servir à propriedade privada e a sua reprodução” (GURGEL; JUSTEN, 2011, p. 16).

Os dois estudiosos asseveram que a propriedade privada não é um integrante em si, mas uma representação da dominação “símbolo e materialidade da sociedade dividida, como soberana em face do Estado. “A propriedade privada é a categoria universal, o liame universal do Estado” (Ibid.:124); “o poder soberano é o poder da propriedade privada” (ibid.)” (GURGEL; JUSTEN, 2011, p. 14). Por estar na base material da organização da sociedade, é

o que a impulsiona “a uma dinâmica que subordina o próprio Estado. Em termos gerais, a propriedade privada é a metonímia do poder econômico que reina e domina como não dominam muitos que reinam” (Idem).

Isto denota a verdadeira dimensão econômica/política da relação material entre o domínio da propriedade privada com o caráter de Estado, pois quando o trabalhador se torna propriedade, quem detém seu controle é rei, como afirma Marx, “quem detém a propriedade privada é rei” (GURGEL; JUSTEN, 2011. p. 16).

Esta característica é reforçada nos escritos de Engels em 1891, quando retoma o tema do Estado capitalista como um produto da sociedade que expressava um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas e da divisão de classes, própria do capitalismo e de suas contradições, a saber: Capital x Trabalho. Aponta que a função política do Estado burguês foi uma necessidade que se intensificou, também, para mitigar a luta de classes. “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 apud GURGEL; JUSTEN, 2011. p. 15).

É na dinâmica das trocas, a dinâmica típica do capital, na geração de valor, no lucro, na acumulação, na imposição das forças produtivas, que se constrói o poder. A dominação burguesa e sua reprodução, partem do próprio capital e se o Estado é necessário, o é porque o modo de produção, como várias vezes dito, inclusive no Oríem da família, da propriedade privada e do Estado, na sua criação e reprodução, criou também os agentes de sua própria destruição. *O Estado “é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis [...] e faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’”* (Ibidem: 191). (GURGEL; JUSTEN, 2011. p. 16, grifos nossos).

De onde concluímos que a luta de classes é uma das determinações na qual se impõe a necessidade do Estado em ampliar suas funções, como verificado nos episódios que impulsionaram o proletariado francês de 1848 a 1871 a ocuparem as ruas com movimentos revolucionários. Situação que ilustra de forma emblemática o quanto o Estado burguês, que já havia eliminado o sedutor traço revolucionário de sua agenda, precisou da ação de um Estado repressivo para conter a vaga revolucionária, que teimava frente ao avanço das forças produtivas e das primeiras crises⁴⁷ do capital, colocarem-se em movimento.

⁴⁷ Importante destacar em linhas gerais que a crise é parte constitutiva do modo de produção capitalista, pois com o avanço das forças produtivas a produção cresce, mas os salários e outras formas de remuneração do trabalho não acompanham esse crescimento, o que gera uma assimetria entre a distribuição da riqueza e a produtividade crescente do trabalho, levando ao desemprego e todas as suas consequências. Este movimento se realimenta numa espiral negativa que provoca um crescente processo de pauperização das massas e uma falta de demanda

Houve, portanto, um crescendo da luta de classes econômica (greves, pressões, reivindicações), da luta ideológica, com a expansão da literatura marxista, anarquista e utópica, além de outras intervenções no plano das ideias, onde se inscrevem a literatura de um modo geral e as correntes religiosas; simultaneamente, a expansão das lutas políticas e dos instrumentos políticos da classe dominada – partidos, organizações internacionais e formas de disputa revolucionárias e democrático-liberais (GURGEL; JUSTEN, 2011, p.21).

Uma combinação onde o aumento da exploração da força de trabalho e as relações sociais de produção cada vez mais conflituosas aprofundavam a crise e conformavam a necessidade de intervenções mais consistentes por parte do Estado.

Em paralelo a tudo isto, cresceram também as forças produtivas, elevaram-se os padrões metodológicos e técnicos de produção e se manifestaram, a partir do final do século XIX, as primeiras crises gerais do capital. Seja o avanço das forças produtivas, sejam as crises, o que se torna exponencial é a incompatibilidade das relações de produção e a superprodução, em face de uma capacidade cada vez maior de gerar produtos e uma capacidade cada vez menor de vê-los consumidos (GURGEL; JUSTEN, 2011, p.21).

Este processo fez com que o Estado viesse a superar sua função meramente repressora, para assim continuar dando conta da manutenção da produção e reprodução do capital, garantindo dialeticamente a incorporação de novos condicionantes no alargamento das funções do Estado.

A constância dos embates e lutas econômicas e políticas foi tornando o Estado necessário à reprodução do sistema, tanto quanto seus recursos econômicos e técnicos de produção. É esse Estado que vai ser conquistado, como parte do desenvolvimento da economia capitalista. É o crescimento do papel econômico do sistema que o vai levar ao poder político. Tal qual o interesse pelo poder político decorre da necessidade de garantir condições legais de reprodução do sistema (GURGEL, 2014, p. 806).

2.1.3 O alargamento das funções do Estado capitalista

Desta forma, observamos que a utilização da supremacia ideológica da classe dominante se justifica na atuação como potente instrumento de controle no uso do Estado

efetiva para o consumo, o que leva à restrição da produção, gerando um excedente econômico maior do que o sistema pode absorver (BRAVERMAN, 1977), favorecendo assim a eclosão de crises do capital. “Instala-se o círculo descendente de menos consumo, menos produção, menos emprego de fatores, menos renda, menos consumo [...]” (GURGEL, 2014, p.818). Retomaremos esta reflexão na próxima seção ao analisarmos a relação da crise do capital com o fundo público.

através de seus mecanismos de imposição ideológica. O que contribuirá no processo de alargamento das funções do Estado capitalista.

Ao explicar por que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, formulação antológica de sua crítica ao pensamento clássico alemão, aponta mais uma vez para a sociedade civil e sua essência, a economia política. Não é o Estado que promove a ideologia da classe dominante, mas a própria classe dominante no âmbito de sua própria dominação. *Não mais ou principalmente a dominação dos meios de produção material, mas - por força do controle dos meios de produção material - exercendo o controle dos meios de produção e circulação das ideias.* Textualmente ele diz que “os indivíduos que constituem a classe dominante [...] dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e distribuição de ideias do seu tempo” (Marx apud GURGEL; JUSTEN, 2011. p. 16, grifos nossos).

Gramsci, após quase meio século das elaborações de Marx e Engels - quando a sociedade capitalista já havia passado por uma ampliação e complexificação dos processos sociais e políticos, em seu processo de elaboração de uma teoria sobre o Estado, indica a sua ampliação, também nessa direção, isto é, demonstra como foi preciso ir além do uso da força/coerção para o controle político da sociedade burguesa.

[...] já que o respeito pela ordem legal constituída por aquele conjunto de regras sobre as quais se organiza “a vida dos homens entre si” não pode derivar apenas de uma imposição externa, mas deve ser fruto de uma convicção espontânea: deve amadurecer “por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção (ibidem, 1.541 [CC, 2, 43]). (LIGUORI; VOZA, 2017. p. 244).

Ele chega a articular uma série de pares opostos que se complementam na tarefa de garantir o papel de convencimento na sociedade burguesa, tais como: “força e consenso, coerção e persuasão, Estado e Igreja, sociedade política e sociedade civil, [...] violência e fraude” (ibidem, 763 [CC, 3, 243]) (Idem). O filósofo expressa através destes gêmeos dialéticos uma integração que garantiu o domínio da classe burguesa, possibilitando seu controle sobre o Estado. Na medida que, se o poder fosse exercido apenas através da função repressora, numa permanente condição de beligerância, não se sustentaria. “É óbvio, naturalmente, que a dominação de classe baseada apenas na repressão seria equivalente a uma condição insustentável de guerra civil permanente.” (MANDEL, 1982. p. 334).

Essa articulação desenvolvida por Gramsci será traduzida também por Mandel (1982), como a função integradora do Estado, pois se aproxima do que para o filósofo sardo caracterizou-se como um amálgama, cuja finalidade é manter uma unidade, isto é a ideologia que “dá o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado” (LIGUORI; VOZA, 2017. p. 787).

Nos diferentes modos de produção ou formações sócio-econômica concretas, a função integradora é exercida principalmente pelas diferentes ideologias: magia e ritual, filosofia e moral, lei e política, embora em certa medida cada uma destas diferentes práticas superestruturais desempenhe esse papel em toda sociedade de classes (MANDEL, 1982. p. 334).

Assim, o Estado capitalista, além de não mitigar as funções econômica e política, já apontadas, desenvolveu outras que agregaram traços combinados e/ou isolados de caráter policial/repressor, social, intervencionista, ou ainda integrador (GRAMSCI, 2000b; FIORI, 2000; POLANYI, 2000, MANDEL, 1982), no intuito de preservar a existência social do capital, num movimento de fora, mais ao lado, se encarregando de suprir o que o capital não alcançava.

O capital é incapaz de produzir por si mesmo a natureza social de sua existência em suas ações; precisa de uma instituição independente, baseada nele próprio, mas que não esteja sujeita a suas limitações, cujas ações não sejam determinadas, portanto, pela necessidade de produzir (sua própria) mais-valia. Essa instituição independente, ‘ao lado, mas fora da sociedade burguesa’, pode, baseada simplesmente no capital, satisfazer as necessidades iminentes negligenciadas pelo capital... O Estado não deve ser visto, portanto, nem como um simples instrumento, nem como instituição que substitui o capital. Só pode ser considerado uma forma especial de preservação da existência social do capital ‘ao lado, mas fora da concorrência’ (ALTVATER apud MANDEL, 1982. p. 336).

Logo, o desenvolvimento do capitalismo não prescindiu do Estado, na verdade, ele foi capaz de engendrar “[...] a autonomia crescente de certas atividades superestruturais, mediando a produção material, cujo papel é sustentar uma estrutura de classe e relações de produção.” (MANDEL, 1982. p. 333). Numa combinação dialética da estrutura com a superestrutura, confirmando a caracterização da importância da unidade deste *bloco histórico* na conformação e consolidação do Estado burguês. Este processo assegurou a ampliação das funções do Estado, o que foi fundamental para a sustentação do funcionamento das engrenagens do modo de produção e reprodução capitalista.

Ressaltamos que este movimento, impulsionado pelo desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes, não foi linear e nem obedeceu a um ordenamento. Produzido na dialética, favoreceu a manutenção de algumas funções já existentes, proporcionou combinações com outras, ou ainda despontou com determinações singulares, engendrando novas funções, mas que, no entanto, decorrentes do processo histórico, se constituíram integralmente em funções do Estado para cada período correspondente.

Gramsci, que em nossa avaliação foi um dos intelectuais que ao acolher a concepção marxista de Estado “a concepção do Estado segundo a função produtiva das classes sociais (Q

10 II, 61, 1.359 [CC, 1, 425])” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.516), mais aportou, através de suas análises, novos sentidos deste alargamento. Conseguindo captar da melhor forma a ampliação das funções do Estado para dar conta deste novo momento, como aliás já apontamos acima.

Fontes (2010) destaca que, em toda sua obra, o autor expressou as tensões provenientes da sociedade civil, embebidas dos processos de luta de classes, e desenvolveu formulações distintas alusivas a teoria sobre Estado que se expressaram de diferentes formas⁴⁸.

Uma destas formulações refere-se ao Estado no sentido estrito, fenômeno ressaltado por Bianchi (2008) que evidencia os estudos de Gramsci neste processo de alargamento, constituído pela sociedade civil. Onde o filósofo sardo caracteriza essa instância também como Estado que ultrapassa a sociedade política “O Estado é, como se lê no Q 12, 1, 1.518 [CC, 2, 20], um dos “dois grandes ‘planos’ superestruturais”, sendo o outro a ‘sociedade civil’” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.516). Gramsci identifica o Estado com os mecanismos de consenso na sociedade civil mais os aparelhos coercitivos. O que é conhecido pela célebre fórmula: “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encorajada de coerção (Q 6,88,763-4 [CC,3,244])” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.723). Enunciado que ratifica a expansão do conceito de Estado, sem eliminar desta relação a dialética entre política e economia.

Bianchi (2008), Liguori e Voza (2017) lembram que Gramsci também relaciona o Estado ao conjunto de meios de direção intelectual e moral, resultado de uma nova concepção ou até mesmo de um novo tipo de Estado, cuja sociedade civil se achou de tal modo entrelaçada com a política, que se impregnou dela. É o Estado no sentido orgânico mais amplo, para o qual Gramsci utilizou quase sempre o termo “Estado integral” raramente “Estado ampliado” para defini-lo, evidenciando “o novo protagonismo do Estado registrado no século XX, em contextos políticos diversos, tanto no campo econômico, quanto na organização da sociedade e na criação do consenso.” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 516).

Aqui neste item, nos interessa a primeira abordagem, por revelar, através da percepção de Gramsci a captura de elementos que passavam a integrar o modo de produção capitalista e precisavam se refletir no Estado burguês para a sua preservação. Uma vez que houve a necessidade de conjugar coerção e consenso, visto que a luta de classes trazia o risco eminente da tomada de consciência do proletariado acerca das desigualdades e configurava

⁴⁸ Cf. COUTINHO, 1999 e 2011; DIAS 1996 e BIANCHI, 2008.

uma ameaça real ao Estado burguês. Denotando assim, que apenas o exercício da função repressora do Estado, a coerção pura, não estava sendo suficiente para a manutenção da dominação ideológica da burguesia sobre as classes subalternas, e precisava de um reforço que garantisse sua hegemonia.

Ao lado da força e da repressão cabia incorporar a aceitação da dominação ou como prefere, o consentimento – de fato uma palavra com uma sutil diferença. A reconceituação de hegemonia não é apenas a criação de um pensador brilhante, mas também a adequação do conceito ao seu tempo. Hegemonia não poderia existir senão levando em conta as condições insustentáveis das relações de classe e a repetição cíclica das crises de superprodução. Como Gramsci disse, em passagem já citada, “el ejercicio ‘normal’ de la hegemonía [...] está caracterizado por una combinación de la fuerza y del consenso que se equilibran”. Não se trata de dispensar a força, mas de combinar, de aduzir a ela o consenso, tão consenso quanto todos os consensos: *mais um consentimento que um consenso efetivamente.* (GURGEL; JUSTEN, 2011. p.21 e 22, grifos nossos).

Aqui abrimos um parêntese para destacar que tradicionalmente o conceito de hegemonia se refere ao predomínio de um grupo, classe social, estado ou instituição sobre outro do mesmo tipo, “caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força apareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados” (GRAMSCI, 2000b, p. 96).

Pode ser caracterizada também como uma forma de dominação das sociedades modernas através da difusão da ideologia das classes dominantes, que por intermédio de seus intelectuais orgânicos atuam de maneira privilegiada nos aparelhos privados de hegemonia (APHS), no sentido de garantir a manutenção de seu domínio. Gramsci usou esse conceito para entender como as classes dominantes exerceram seu poder na sociedade, definindo-a como um elemento de conexão entre a sociedade civil e a sociedade política. Ele confere ainda um duplo significado a ela, ou seja, hegemonia pode ser “direção e domínio”, ou ainda os dois sentidos combinados. “No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a “hegemonia”, desde o início (Q 1, 44, 41), Gramsci oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio)” (LIGUORI; VOZA, 2017. p.722).

Para a filósofa Christinne Buci-Glucksmann (1976) foi a passagem “de uma concepção da hegemonia em termos de classe, típica da elaboração juvenil de Gramsci, para uma concepção de hegemonia ‘em termos do Estado” (BUCI-GLUCKSMANN apud MEDICI, 2007, p. 33), segundo a qual a combinação da díade coerção/consenso, se amálgama

de uma forma instrumental, proporcionando a burguesia subordinar/coordenar as classes aliadas e/ou inimigas, garantindo a mediação das forças econômicas no domínio ideológico para o controle das forças políticas.

[...] uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’ (GRAMSCI apud LIGUORI, VOZA, 2017. p.722).

Como já mencionado acima, essa conjunção é identificada também por Mandel (1982) na sua obra *Capitalismo Tardio*⁴⁹, acerca da ampliação das funções do Estado, quando demonstra o quanto, para evitar tanto as crises do processo de acumulação, como as das relações de produção capitalista, o Estado teve a necessidade de potencializar a sua função “reprodutora”⁵⁰, garantindo assim a conformação que expressou peculiaridades da nova etapa que ele próprio designou de capitalismo tardio⁵¹.

Os marxistas fizeram uso de diferentes rubricas para definir os diferentes momentos do capitalismo: “capitalismo financeiro, imperialismo, neocapitalismo, capitalismo recente. Mas desde que se admitiu em geral, que como Lênin declarou em um dos estudos pioneiros do assunto, “a quintessência econômica do imperialismo é o capitalismo monopolista” (BRAVERMAN, 1977. p. 216). Neste sentido, Mandel faz uso do termo capitalismo tardio

⁴⁹ Livro escrito em 1972, onde anuncia os problemas vividos pelo capitalismo a partir da década de 1970, do qual decorrem mudanças que vêm se expressando e intensificando-se até os nossos dias, como o papel da emergência da “racionalidade tecnológica” e a hipertrofia do setor terciário. Mandel nesta obra realiza também uma análise global onde investiga de forma combinada as transformações econômicas, tecnológicas e das forças políticas. Trazendo, a partir desse mosaico, a consequente ampliação das funções do Estado. Sua obra apresenta um roteiro de análise do Estado, nos reportando para os elementos estruturais que compõem o Estado capitalista, sem descartar a importância da combinação destes com os elementos da superestrutura.

⁵⁰ Nomeação definida por nós por se tratar de uma função que “providencia as condições gerais de produção” do modo capitalista, e que utilizaremos em nosso texto ao retratarmos essa função caracterizada por Mandel.

⁵¹ De acordo com pesquisa realizada por Aristóteles de Almeida Silva (2012), há poucas referências sobre a origem do termo capitalismo tardio. Segundo ele, antes da utilização por Mandel, havia sido criado por Werner Sombart e empregado pela economista polonesa Natalie Moszkowska no seu livro *Zur Dynamik des Spätkapitalismus* (1934). Sombart que além de cunhar a expressão, a classificou em três fases distintas: juventude, maturidade e velhice, onde cada uma corresponde a situações peculiares relacionadas a momentos específicos do modo de produção capitalista, que, à grosso modo, correspondem aos períodos de surgimento, maturidade e morte do sistema. Silva (2012) destaca ainda, que, apesar de Mandel não citar Sombart, aplica a expressão de acordo com a sua conceituação e classificação, definindo o capitalismo tardio como estágio ulterior do desenvolvimento do capitalismo, isto é, um estágio mais avançado na fronteira do que o modo de produção já poderia ter chegado em escala mundial. Ressaltamos ainda, que o termo tem utilização distinta no Brasil. Sendo usado pela primeira vez pelo economista João M. C. de Mello, em sua tese de doutorado em 1975, expressando a concepção da emergência de um desenvolvimento tardio, ou seja, extemporâneo, do modo capitalista de produção no Brasil.

não como expressão de uma nova era, mas se inserindo na época imperialista⁵², desdobrando-se em “características do período enunciadas por Lênin, que se mantiveram plenamente válidas para o capitalismo tardio.” (MANDEL, 1982. p.5).

Mandel destaca que o Estado burguês surge com a divisão social do trabalho, através da “autonomia crescente de certas atividades superestruturais, mediando a produção material, cujo papel é sustentar uma estrutura de classe e relações de produção.” (MANDEL, 1982, p. 333) e assim procura desenvolver em sua obra, como é que através das suas principais funções, o Estado capitalista garantiu a manutenção e reprodução do sistema.

O autor combina na mesma análise a evolução tecnológica, as transformações econômicas e os eventos no plano político, adotando uma periodização que distingue uma fase como capitalismo concorrencial (dividida em duas subfases) e uma fase de capitalismo monopolista ou imperialismo, dividido na subfase “clássica” e na subfase atual do “capitalismo tardio” (MANDEL, 1982. p. 10). Todas marcadas pelas revoluções tecnológicas que em linhas gerais corresponde a duas fases distintas⁵³, com suas respectivas subfases⁵⁴.

Assim, o autor procurou mostrar que a estabilidade conseguida pelo capitalismo no pós-guerra foi marcada pela expansão do processo de acumulação, ancorado num intenso crescimento econômico que tornou as contradições internas do modo de produção capitalista ainda mais agudas. Realiza essa caracterização através do vínculo que estabelece com a teoria

⁵² Lênin chega a afirmar que esta fase representa “a transição do capitalismo para regime superior”, que intensifica todas as contradições do capitalismo (LÊNIN, 2011, p.126).

⁵³ Em relação aos critérios de periodização adotados por Mandel, Paul Singer, na apresentação do livro *Capitalismo tardio*, aponta uma crítica que em nossa avaliação é pertinente, ao mencionar que há uma certa confusão nos parâmetros adotados pelo autor. “Não fica inteiramente clara a relação entre a sucessão de fases e de revoluções técnicas” (MANDEL, 1982. p. 10). A primeira fase corresponde ao capitalismo de mercado, ou concorrencial, onde o crescimento do capital industrial acontece no domínio dos mercados domésticos, e que refere-se ao período, cuja a produção de motores a vapor por meio de máquinas foi determinante e se inscreve, de 1700 até 1850. E a segunda fase, corresponde ao capitalismo monopolista, sendo dividida na subfase “clássica”, e, na do “capitalismo tardio”.

⁵⁴ A primeira subfase foi marcada pelo desenvolvimento imperialista dos mercados mundiais e pela exploração dos territórios coloniais, desencadeado pela revolução tecnológica do período anterior e que tem prosseguimento com uma segunda revolução tecnológica, através do desenvolvimento e aplicação do motor elétrico e de explosão. Corresponde ao período que vai de 1850 até aproximadamente o ano de 1960. E a segunda subfase chamada de *capitalismo tardio* se constituiu no período da expansão das grandes corporações multinacionais, da globalização dos mercados e do trabalho, a partir da terceira revolução tecnológica, com o desenvolvimento da regulação de máquinas por aparelhos eletrônicos (automação) e com o uso da energia nuclear. Período assinalado por uma profunda agudização das contradições do capitalismo, em particular, em suas tendências em relação as tensões decorrentes do aumento das disputas pelo mercado, pela contínua busca por ampliação das esferas de realização do capital, pela intensa tendência à monopolização, pela disposição crescente da queda dos lucros e pela predisposição constante e permanente de hegemonia da fração financeira sobre as demais frações burguesas (MANDEL. 1982).

das ondas longas⁵⁵, por meio da qual tenta explicar as fases históricas do capitalismo, buscando por meio desta elucidar, tanto as causas da recuperação econômica do pós-guerra, e sua relativa estabilidade social e política, quanto a transição para a crise. Nesta análise, procurou também mostrar um deslocamento nas discussões sobre a crise, substituindo os debates clássicos sobre o colapso do sistema por discussões sobre o ciclo.

O autor desenvolve ainda, a explicação de como as funções do Estado passaram a se apresentar na fase monopólica do capital, onde assumiram um papel estratégico na gestão do excedente do capital. Discute como se compuseram, como se caracterizaram do ponto de vista estrutural na dinâmica do Estado e como se manifestaram de modos distintos. Para ele, no capitalismo tardio, o Estado possuiu de todas as funções, três mais importantes, a saber:

- a) *Função “reprodutora”*, responsável por garantir “as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante” (MANDEL, 1982. p.333). É a função do Estado que permite que o capital se mantenha como um sistema metabólico (MÉSZÁROS, 2011b), organiza e articula a sustentação do modo de produção capitalista, bem como, assegura as prioridades para essa reprodução geral.
- b) *Função repressora*, identificada pelo autor como a função clássica e histórica do Estado. Responsável em conter qualquer ameaça à lógica fundamental do modo de produção capitalista de acumulação incessante. Onde o Estado funciona como instância que organiza e articula a continuidade do modo de produção capitalista através das forças de repressão/coerção⁵⁶ (exército, polícia, do sistema judiciário e penitenciário).
- c) *Função integradora* é a que incorpora as classes dominadas através da ideologia da classe dominante, como se fosse de toda sociedade. Garantindo que as classes

⁵⁵ Mandel explica a história do desenvolvimento do capitalismo relacionando-o ao desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção que se expressam na luta de classes, e dão base a sua teoria das ondas longas e crises cíclicas (MANDEL, 1982. p. 75-102). Estas últimas duravam cerca de 50 anos e se combinavam com ondas de expansão, que passaram a ter intervalos menores. Que de acordo com as constantes oscilações do sistema provocou um declínio secular, entre uma onda e outra, culminando com uma crise estrutural “desde essa época, as forças de produção ulteriormente desenvolvidas entraram em contradição cada vez mais intensa com o modo de produção existente” (MANDEL, 1982. p. 152). Ele procura através desta teoria explicar as fases históricas do capitalismo, elucidando tanto as causas da recuperação econômica do pós-guerra como sua eventual estabilidade, e a passagem para a crise.

⁵⁶ É o que Gramsci denominou de sociedade política, função precípua do Estado como instância que tem o monopólio do uso da força, que pode ser “externa” ou “interna”, a depender da situação analisada, É um termo articulado, em toda sua obra carcerária, a uma gama de aplicações que “vai da teoria da educação à teoria política propriamente dita e que, em geral, não possui valor intrinsecamente negativo, já que nos diversos âmbitos Gramsci parece acolher a necessidade, senão mesmo a positividade, de um componente coercitivo” (LIGUORI; VOZA, 2017. p.244).

exploradas aceitem a sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas. (MANDEL, 1982. p.333). É exercida sobre diferentes aspectos e por diferentes instituições, num grau de grande articulação entre a sociedade civil, bem como, com os intelectuais orgânicos⁵⁷; que acabam cumprindo uma função importante no sentido de promover essa integração. Essa é a função que permite que o Estado dissemine a ideologia dominante através de seus aparelhos hegemônicos, como a escola por exemplo⁵⁸, assumindo igualmente a função pedagógica e educativa do Estado.

Para o autor, tanto a função repressora como integradora, vieram desempenhando papéis efetivamente entrelaçados e destacados. Segundo ele, esta relevância se refletiu, inclusive, através das vastas análises do campo marxista, (GRAMISCI 2000a e 2000b; POULANTZAS, 2000 e ALTHUSSER, 1987), que atestaram a evidência de tais funções, e revelaram por exclusão, a pouca atenção à função “reprodutora”. Assim, a função preterida, acaba se tornando a que receberá maior destaque em suas análises, justamente por ser a responsável na garantia dos pré-requisitos do desenvolvimento da produção e do asseguramento da mediação direta entre infraestrutura e superestrutura (MANDEL, 1982).

Desta forma, para nossa investigação, a função ‘reprodutora’ apresenta um diferencial em relação às outras, pois carrega em si um protagonismo que garantiu ao Estado a efetivação das condições de (re)produção do capital e do trabalho no âmbito do Estado, o que é destacado pelo autor em seus aspectos fundamentais, mas que no entanto, não aparta desta relação a função integradora.

Esse domínio funcional do Estado inclui essencialmente: *assegurar os pré-requisitos gerais e técnicos do processo de produção efetivo* (meios de transporte ou de comunicação, serviço postal etc.); *providenciar os pré-requisitos gerais e sociais do mesmo processo de produção* (como, por exemplo, sob o capitalismo, lei e ordem estáveis, um mercado nacional e um Estado territorial, um sistema monetário); e a *reprodução contínua daquelas formas de trabalho intelectual que são*

⁵⁷ Gramsci realiza uma ampla discussão a respeito da natureza e modos de ser dos intelectuais orgânicos no Q 4, onde afirma que todo grupo social, “ao nascer na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico” (LIGUORI, VOZA, 2017. p.847). Reforçando que o caráter da atividade intelectual em sua natureza, se desenvolve a partir do “[...]sistema de relações em que tal atividade (ou “o agrupamento que a personifica”) se encontra “no complexo geral das relações sociais” (Idem).

⁵⁸ Althusser, a partir do conceito de Estado em Gramsci, destaca o papel das instituições especializadas na difusão da ideologia das classes dominantes através do que denominou como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). O autor não questiona se o caráter destas instituições chega a ser público ou privado, na medida em que considera que sob o domínio da burguesia, ambos os campos são responsáveis pela difusão da ideologia da classe dominante (ALTHUSSER, 1987. p.67).

indispensáveis à produção econômica, embora elas mesmas não façam parte do processo de trabalho imediato (o desenvolvimento da astronomia, geometria, da hidráulica e de outras ciências naturais aplicadas no modo de produção asiático e, em certa medida na antiguidade; *a manutenção de um sistema educacional adequado às necessidades de expansão econômica do modo de produção capitalista* etc.) (MANDEL, 1982. p.334, grifos nossos).

O fenômeno se evidencia a partir da própria instituição das políticas sociais⁵⁹, que no capitalismo tardio se articularam, tanto com a primeira função, na garantia das condições de reprodução do capital e em particular da força de trabalho, como também o fez, a partir da função integradora, mediante o estabelecimento de alguns consensos, produzidos sob uma base técnica, um conjunto de valores, e/ou formas de controle comportamental que serão, por vezes, o campo de atuação e intervenção específica daqueles profissionais que estão lá na ponta, na execução das políticas, como no caso da educação, os docentes.

Mandel fornece-nos, portanto, uma chave interpretativa acerca do entendimento da expansão de determinadas funções do Estado ao apontar o fato de que a função “reprodutora” desempenhada pelo Estado, proporcionou a realização de tarefas importantes na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, viabilizando “o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados” (NETTO, 2011. p. 20) e que disso, decorreu a necessidade do desenvolvimento de todo um aparato estatal para sustentar as diversas atividades que passaram a se avolumar a partir destas novas nuances no modo de produção, deste período.

Revela assim, o quanto o desenvolvimento de algumas atividades tão díspares, como a da indústria bélica e as subseqüentes guerras; o incremento de instituições burguesas como o parlamento e outras; ou ainda, na ampliação e garantia das políticas sociais como a seguridade, previdência, educação e outras institucionalidades assumida pelo Estado, para a garantia da reprodução da força de trabalho, acautelaram mecanismos que passaram a sustentar a ampliação das funções do Estado na fase do capitalismo tardio.

É importante destacar que apesar da expansão destas atividades elencadas acima se relacionarem à ampliação das funções do Estado no campo ideológico e político, por

⁵⁹ Adotamos aqui nesta passagem, o termo, *políticas sociais*, a partir da discussão realizada por Sara Granemann (2007), que estabelece a diferenciação entre políticas públicas e sociais. Granemann (2007) que além de descrever a distinção importante entre ambos os termos, argumenta ainda que estes, só existem sob a guarda do Estado. Ela define como *políticas públicas* as ações determinadas à satisfação das necessidades mais imediatas relacionadas à reprodução do capital, e por *políticas sociais* as relacionadas mais diretamente ao atendimento das demandas advindas da força de trabalho, mesmo que, possa contraditoriamente, a posteriori, também proporcionar ganhos ao capital. Logo a educação, uma política social será sempre uma política pública, “mas uma política pública (o estabelecimento da taxa de juros pelo Estado) nem sempre será uma política social.” (GRANEMANN, 2007. p. 59).

intermédio do desenvolvimento do aparato técnico burocrático, foi no campo econômico que se realizou a função que garantiu as condições gerais de produção do capitalismo. Principalmente por assegurarem o processo de escoamento do excedente do mais-valor, visto que, por conta das crescentes dificuldades da supercapitalização, era necessário que o capital fosse investido em atividades e setores que garantissem a (re)produção do ciclo de valorização do capital, mesmo que a um prazo mais longo, ou em outra esfera que não da produção.

Lembramos que a *supercapitalização* é um dos conceitos chave na obra de Mandel e de muita importância para a compreensão da movimentação do capital em tempos de monopólio. Fenômeno de valorização do capital a curto prazo que está relacionado ao crescimento dos monopólios através do controle dos mercados das grandes empresas e das políticas econômicas das taxas de lucros. Através dele compreendemos também como o capital excedente vai penetrando em esferas que antes eram de atuação exclusiva do Estado, na busca por valorização. De acordo com Netto (2011), a *supercapitalização* compõe juntamente com o *parasitismo*, os elementos peculiares da monopolização que entraram em cena no campo social, no período clássico do capitalismo monopolista. “É próprio do capitalismo monopolista, o crescimento exponencial desses capitais excedentes, que se tornam tanto mais extraordinários quanto mais se afirmam na tendência descendente da taxa média de lucro” (NETTO, 2011, p. 22).

Assim Mandel revela como estas atividades se tornaram componentes determinantes na constituição do capitalismo monopolista, conjugando as funções reprodutora e integradora no papel de manter e preservar o modo de produção, mesmo que através de atividades como as de guerras ou ainda das políticas sociais⁶⁰.

Essa situação é observada também por José Paulo Netto em *Capitalismo monopolista e Serviço social* ao tratar do surgimento da profissão vinculada à fase monopólica do capital. Ele caracteriza esse momento, não como uma ampliação das funções do Estado, mas como a do encontro das conhecidas funções política com a econômica. “No capitalismo monopolista, as funções *políticas* do Estado imbricam-se organicamente com as suas funções econômicas.” (NETTO, 2011. p.25, grifos do autor).

⁶⁰ Em nota referente à questão da internacionalização do capital através da militarização, Braverman destaca em uma citação, que existia uma predileção da classe burguesa em aplicar capital com gastos militares, do que com políticas sociais que garantissem o bem-estar social das classes subalternas, visto que “os gastos militares não alteram a estrutura da economia. [...]Os gastos para obras públicas e bem-estar público, por outro lado ‘abrem novos canais para si mesmos’. Criam novas instituições. Redistribuem a renda. Alternam a demanda de uma indústria a outra. Mudam todo o esquema econômico.” (BRAVERMAN, 1977. p. 243 e 244).

A necessidade de uma nova modalidade de intervenção do Estado decorre primariamente, como aludimos, da demanda que o capitalismo monopolista tem de um vetor extra econômico para assegurar seus objetivos estritamente econômicos. O eixo da intervenção estatal na idade do monopólio é direcionado para garantir os superlucros dos monopólios – e, para tanto, como poder político e econômico, o Estado desempenha uma multiplicidade de funções (Idem).

Dentre este alargamento, tanto Mandel (1982) como Braverman (1977), destacam o crescimento da *militarização* dos países centrais do imperialismo, como um dos fatores mais importantes para a sustentação da lógica de dominação imperialista. Evidenciam que além de fomentar um vultoso desvio de capital para esta atividade desempenhada pelo Estado, drenando o excedente de mais-valor, conjuga as três principais funções do Estado destacadas por Mandel. O que para nós reforçou a caracterização apontada por Netto (2011), de que essa é uma das atividades, dentre outras⁶¹, que realiza uma multiplicidade de funções.

Devemos ressaltar que para a análise desse organismo complexo que é o Estado capitalista, procuramos nos ancorar em autores que do ponto de vista teórico, conceitual e analítico, estejam em diálogo, mesmo que divergindo em suas conclusões, como é o caso das análises de Mandel e Braverman que possuem perspectivas de abordagens e ênfases muito próximas, embora não cheguem às mesmas conclusões nos processos que analisam.

Braverman (1977) no seu livro *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, tem como análise central o desenvolvimento do processo de trabalho e as formas complexas por meio das quais o domínio do capital desenvolveu e reproduziu mudanças na esfera do processo do trabalho. Apresenta a partir da visão do trabalho fabril, uma contribuição particular que nos ajuda a compreender como a lógica da gestão empresarial transitou como paradigma para orientar a gestão pública. Salientando como esta racionalidade passou, cada vez mais, estar articulada com o planejamento do Estado, na função de controle social, ou nos termos que ele usa, de coordenação social, como parte das funções do Estado. Logo, apesar do Estado não ser o seu principal objeto de pesquisa, suas análises, que imprimiram forte ênfase no resgate da racionalidade na gerência científica ao estimular o desenvolvimento do capitalismo, também nos ajuda a compreender o processo de expansão e aperfeiçoamento das atividades estatais.

No capítulo que aborda o papel do Estado no capitalismo monopolista, Braverman (1977) elege quatro dimensões, que mesmo com suas especificidades, estão estreitamente ligadas à relevante questão da manutenção do modo de produção capitalista, são elas:

⁶¹ As outras seriam o crescimento e fortalecimento das instituições burguesas e a constituição de políticas sociais.

1. O Capitalismo monopolista tende a gerar um excedente econômico maior do que pode absorver [...]
2. A internacionalização do capital – com respeito a mercados, matérias-primas e investimentos – criou uma situação de concorrência econômica que trouxe consigo os confrontos militares [...]
3. No seio das nações capitalistas, miséria e insegurança tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social [...]
4. Com a rápida urbanização da sociedade e o aceleração do ritmo da vida econômica e social, a necessidade de outros serviços governamentais aumentou e o número e variedades destes por isso mesmo multiplicou-se (BRAVERMAN, 1977, p. 243 e 244).

Por ora, destacaremos apenas a dimensão internacional. Primeiro por conta do diálogo, já apontado com Mandel, e depois, pelo fato desta dimensão assinalar o quanto o Estado conferiu sustentação ao capitalismo monopolista em sua disputa por mercados, fontes de matéria-prima, e investimentos, impulsionando “confrontos militares entre países capitalistas” (BRAVERMAN, 1977, p. 243). Ou até mesmo, quando através do papel de guardiães da paz, procuraram prevenir e reprimir os “movimentos revolucionários nos países dominados pelo capital estrangeiro” (Idem).

Mandel estabeleceu e aprofundou as conexões específicas entre o capitalismo tardio e a indústria bélica dedicando um capítulo inteiro à questão (MANDEL, 1982. p. 193-211), no intuito de estabelecer os nexos orgânicos entre ambos. O que será realizado de forma distinta por Braverman, que indicará a discussão como parte do capítulo sobre o papel do Estado, quando analisa o desenvolvimento das questões relacionadas às modificações do capitalismo em sua dimensão política, indicando aspectos que considerou como os mais importantes na identificação de práticas da função do Estado no âmbito da economia política, retratando o peso que a indústria bélica teve nesse processo. (BRAVERMAN, 1977. p. 218-244, *passim*).

Em artigo publicado no periódico online da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAPE) e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, em comemoração aos quarenta anos do livro “*Trabalho e o capital monopolista*”, Gurgel (2014) estabelece igualmente um diálogo com a obra de Braverman, demonstrando o quanto a realidade explicitada no seu livro permanece candente até os nossos dias⁶².

⁶² Gurgel (2014) procurou confirmar a caracterização de Braverman (1977), através dos mais variados conflitos que se sucederam após a primeira edição de Trabalho e capital monopolista, como a Guerra do Golfo, de 1990 a 1991; a Guerra do Iraque, de 2003 a 2011 e a Guerra do Afeganistão, iniciada em 2001, e, em rigor, ainda não encerrada. Já que, “A supressão da União Soviética e a instalação do que se poderia compreender como a superação da Guerra Fria – cujos efeitos, como percebemos, foram várias guerras quentes regionais – não significou, portanto, a desmobilização do xerife mundial [...] a afirmação de Braverman quanto ao caráter econômico das guerras, já apontado por outros teóricos, tem toda procedência. A pesquisa, apoiada em outras investigações sobre o assunto, apresenta um quadro de grandes investimentos militares, principalmente entre os países que constituem o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), Estados Unidos, China, Rússia, França e Reino Unido, seguidos pelo Japão, exatamente nessa ordem. [...] Alguns países que estão em um patamar abaixo desse grupo central, como a Arábia Saudita, a Índia, o Brasil e a Coreia do Sul,

O autor atesta que a política de militarização e incentivo aos conflitos internacionais se mantêm em destaque na preservação do modo de produção capitalista, em sua função “reprodutora”, e comprova a acentuada importância deste setor para “*o escoamento do excedente econômico e da acumulação de capital. Eles não só têm um significado no presente, como vão se integrar à estrutura capitalista (produção, emprego, consumo, lucro, renda, investimento etc.) desses países.*” (Idem. p.809, grifos nossos). Este quadro reforça, inclusive outra função do Estado, a coercitiva.

Além disso, os movimentos revolucionários ou libertários, tais quais as guerras de libertação, também demandam a presença dos países centrais e até de países periféricos (veja-se o caso do Brasil no Haiti), quando se dão ao custoso trabalho de “policiar a estrutura mundial do capitalismo” (GURGEL, 2014, p. 807).

Desta forma, Gurgel se aproxima não apenas de Braverman, como de Mandel e Netto que, inspirados em Baran e Sweezy⁶³, atestaram a importância da indústria bélica para o capitalismo tardio, comprovando também a função coercitiva do Estado, e o entrelaçamento das funções que revelam mais uma vez, o forte vínculo entre estrutura e superestrutura.

Houve também, como já anunciado acima, o impulsionamento da ampliação das funções do Estado, através do crescimento de instituições burguesas como o parlamento, que acabou correspondendo, igualmente, ao “aumento da influência política do movimento da classe operária, refletido de forma notável na aquisição gradual do sufrágio universal e em seu uso pela democracia social clássica.” (MANDEL, 1982. p. 338). O que para o cientista político belga acabou ocasionando efeitos discrepantes. Isso porque se por um lado, a ascensão dos partidos da classe trabalhadora aumentou a necessidade do papel integrador do Estado, por outro, conferiu ajustes apropriados pela burguesia, no sentido de atenuar o conflito de classes e se manter no domínio, pois ao incorporar os interesses de frações organizadas da classe trabalhadora, deslocou a capacidade da decisão econômica para uma

também operam com elevados gastos militares, tendo em conta suas condições econômicas e sociais.” (GURGEL, 2014. p. 808-809). Situação, inclusive, que se reproduz no momento da escrita dessa tese com a guerra na Ucrânia.

⁶³ Destacamos que Baran e Sweezy mesmo sendo responsáveis pela formulação da teoria do capitalismo monopolista que foi desenvolvida no livro de mesmo nome: *Capitalismo Monopolista*, na década de 1960, não escapou as críticas de Elanie Behring (1998 e 2021). A autora aponta que apesar de terem contribuído para o desenvolvimento do pensamento econômico contemporâneo, ao revelarem “aspectos importantes do capitalismo pós-guerra e da sociedade capitalista americana” (BEHRING, 2021. p. 97), desenvolveram uma concepção superficial e aparente, ao fazerem revisão de um dos elementos centrais da teoria social de Marx, a lei do valor e da tendência da queda da taxa de lucros, o que, para a autora, revela uma total incompreensão da natureza paradoxal e contraditória do excedente econômico e seu fundamento no valor em Marx. Discussão que retomaremos na próxima seção.

esfera de alto escalão ministerial, isto é, para instâncias operadoras da grande política (Gramsci, 2000a)⁶⁴, que não estará mais ao alcance dos interesses da classe que ascendeu ao parlamento. É a apropriação instrumental destas conquistas, em termos do que interessa ao capital na manutenção do seu processo de acumulação. Mostra, novamente, a face do Estado capitalista no sentido do comitê da burguesia, pois mesmo ao se abrir a disputas das forças políticas, o faz segundo regras pactuadas, preservando o espaço constituído a partir dos interesses da perspectiva capitalista de uma forma desigual.

Mandel atesta ainda, que esta situação acabou conferindo uma certa estabilidade, à medida que as crises econômicas e sociais não representavam tanto uma ameaça direta à classe dominante. Um deslocamento que permitiu ao Estado manter sua feição democrática e domesticar o conflito social, incorporando novos seguimentos e mantendo a disputa numa forma mais atenuada, através do deslocamento do exercício fundamental do poder para escalões superiores da administração estatal. Este deslocamento ratificou a tarefa de assegurar a continuidade da dominação política do capital, além de favorecer o desenvolvimento de uma centralização política cada vez mais no aparato estatal, que aliada à tendência de ampliação da legislação social, decorrente das reivindicações de frações da classe trabalhadora, ampliaram ainda mais as funções estatais. “Daí para o futuro, a tendência do poder político de centralizar-se cada vez mais no aparato do Estado foi uma resposta a esses desenvolvimentos” (MANDEL, 1982. p. 338).

Passagem que revela nos escritos de Mandel o quanto o pesquisador se preocupou em apontar a conexão da esfera política com a econômica não desvinculada do contexto da luta de classes e de seus limites. O que nos auxilia a verificar que o conjunto das ações do Estado, apesar de ir se apresentando num leque expressivo de dimensões da vida social, não deixa de refletir, as ações no campo ideológico, econômico e político.

José Paulo Netto (2011) faz também o resgate dessa perspectiva e sinaliza, igualmente, como o parlamento apesar de se constituir como uma instância do Estado burguês, não deixou

⁶⁴ Grande política constitui um dos polos do binômio conceitual de que Gramsci se utiliza para tratar da ciência da política: grande política/pequena política. Definição que auxilia na compreensão dos componentes fundamentais do conceito geral de política, como também na percepção analítica das situações reais e suas correlações de força. “O predomínio de uma ou de outra forma de fazer política é um elemento decisivo para avaliar que classe ou grupo de classes exerce o domínio e a hegemonia em uma concreta situação e de que modo o faz. Gramsci define assim este binômio conceitual: ‘Grande política (alta política) – pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política’ (Q 13, 5, 1.563-4 [CC, 3, 21]).” (LIGUORI; VOZA, 2017. p.688).

de refletir a correlação da luta de classes. Isto é, como um domínio da superestrutura, repercutiu o conjunto das funções que o Estado capitalista desenvolvia, ao mesmo tempo, expressando uma condensação de forças das classes sociais, tanto das fundamentais, como de suas frações.

O que se pode destacar, nesta linha argumentativa, é que o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável à demanda das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatos. E que este processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda a escala societária (NETTO, 2011, p. 29).

O processo verifica-se igualmente na ampliação do Estado através da crescente oferta das políticas sociais, que foram explicitadas a partir de Mandel. Ele nos sinalizou o quanto na fase monopólica, o capital assumiu uma condição de concentração e centralização, determinando um processo de aplicação do excedente em atividades não produtivas diretamente, pois sem condições de se valorizar sobre as mesmas taxas, o capital precisou investir em atividades que recompusessem a taxa média de lucros, o que permitiu, em parte, a apropriação desse excedente para a constituição do chamado Estado Social. É importante destacar nesta passagem do texto, a dura crítica de Mandel a este conceito, que denota a impossibilidade de sua aplicação em essência, no modo de produção capitalista.

Todas as ilusões subsequentes relativas a um “Estado social” baseavam-se numa extrapolação arbitrária dessa tendência, na falsa crença em uma redistribuição crescente da renda nacional que tiraria do capital para dar ao trabalho. Na verdade, é claro que a queda na taxa média de lucros, resultante de qualquer redistribuição no modo de produção capitalista, arriscaria não apenas a reprodução ampliada, mas também a reprodução simples [...]. As ilusões quanto à possibilidade de “socialização através da redistribuição” (RENNER, 1924, p. 348, 379), não passam, tipicamente, de estágios preliminares do desenvolvimento de um reformismo cujo fim lógico é um programa completo para a estabilização efetiva da economia capitalista e de seus níveis de lucro (MANDEL, 1982. p.339).

Crítica acompanhada também por autores não marxistas como Castel (2010), que apesar de igualmente não atribuir funções positivas ao termo de Estado social, apresenta em seu texto, de uma forma mais sistemática, o momento histórico em que as questões relativas ao social são desenvolvidas, mas não exatamente como direitos. Descreve-as de forma muito mais presentes e estruturadas, mas sem deixar de expressar uma crítica àqueles que aderiram a sua definição positivada. Castel (2010) trata o Estado social como suporte para a concepção da conciliação de classes, o que é muito próximo da crítica aplicada por Mandel. “O Estado Social supõe e contorna, ao mesmo tempo, o antagonismo de classes. Pretende sugerir que o

sublimou, isto é, que como toda forma de sublimação, representou uma invenção” (CASTEL, 2010. p. 347).

Nesse sentido, a atuação do Estado no campo das políticas sociais, que deu base a apropriação de parte do excedente, criando processos que na última instância visavam a diminuição do tempo de rotação do capital, colaborou com a expansão de funções intermediárias dele mesmo, procurando remediar os interesses entre capital e trabalho através da implementação de um Estado social, circunstância que, igualmente para Mandel e Braverman, representou um processo de redistribuição do capital e da força de trabalho da esfera produtiva para improdutiva, tanto no âmbito do Estado como no do comércio. Advertimos que estas análises se referem aos Estados de economia central do capitalismo (EUA e países europeus), e que o Estado capitalista dependente e periférico da realidade brasileira será retratada mais adiante.

Ressaltamos que Braverman (1977), não se limitou apenas ao estudo do processo de controle do trabalho sob a forma do gerencialismo, mas também na composição dos elementos que acabaram determinando o rápido crescimento do setor de serviços no capitalismo monopolista. Afirmo o escritor que “Outra imensa concentração, encontra-se nas ocupações chamadas prestação de serviços, tanto na empresa privada como nos setores públicos da economia” (BRAVERMAN, 1977, p 303), apontando que houve uma aceleração da tendência de diminuição do número de trabalhadores produtivos. Isso porque ao produzirem uma quantidade maior de mercadorias, resultado do processo de intensificação do trabalho, tanto pela transformação do trabalho vivo em morto, como pela reestruturação dos próprios processos de trabalho, corroboraram com a transformação de boa parte do trabalhador produtivo, em improdutivo, como necessidade do próprio capital. Observa-se então, que o modo de produção capitalista não se sustenta apenas com o trabalho produtivo, e que paradoxalmente, precisa do trabalho improdutivo, sobretudo para a realização da atividade da mais valia, ou ainda em atividades na esfera da reprodução, que necessariamente não são atividades caracterizadas como de valorização do capital⁶⁵.

A expansão dos serviços se relaciona, por um lado, do próprio processo de acumulação de fase industrial, na medida em que se ampliam as formas de produção do excedente e as demandas quanto ao seu investimento, e, por outro, da expansão das formas de oferta, acesso e demanda de serviços cada vez mais regidas pela lógica e processos característicos da sociedade capitalista, que acabaram suplantando, ou incorporando à sua dinâmica as formas remanescentes, tanto do modo de produção anterior como de suas próprias fases antecedentes (ALMEIDA, 1996. p.35).

⁶⁵ Análise desenvolvida nesta tese no primeiro capítulo.

Braverman (1977) demonstra que a partir dessa iniciativa do Estado, setores que a princípio não contavam com o significativo número de trabalhadores, passaram a se adensar. Diminuiu o número de trabalhadores produtivos e aumenta o de trabalhadores improdutivos, o que poderia levar à conclusão enganosa de que houve perda para o capital com essa inversão, mas que na realidade correspondeu a uma recomposição da taxa média de lucros do capital, à medida que o Estado se expandiu nas funções intermediárias, garantindo a sustentação para os investimentos a longo prazo. Este movimento, em última instância, é importante para o capital e colabora com a ampliação das funções do Estado, gerando, ao mesmo tempo, excedente de capital e de trabalho, e expressando dialeticamente tanto a dinâmica das crises cíclicas do capital que tem diminuído a taxa média de lucro, fazendo com que o Estado exerça uma função reguladora do ponto de vista da macroeconomia, como do ponto de vista histórico, manifestando a demanda pelo atendimento às reivindicações das classes subalternas, própria da correlação de forças da luta de classes, ao oferecer os serviços pelas mãos do Estado social.

Assim, o excedente de capital e de trabalho que provocou uma migração para a esfera improdutiva, conferiu a base objetiva e material da ampliação das funções do Estado, mediante a apropriação de parte do capital na constituição do fundo público e sobretudo na absorção da força de trabalho.

Compreendemos assim, que a ampliação das funções do Estado e da sua estrutura organizativa não corresponderam a um traço evolutivo, mas à inscrição num processo decorrente do modo de produção capitalista, relacionado a tendência da queda da taxa de lucros como também da correlação de forças instituídas no processo de luta de classes.

Outra característica dessa época foi uma ampliação geral da legislação social, que ganhou impulso particular no período imperialista. Em certo sentido tratou-se de uma concessão à crescente luta de classe do proletariado, destinando-se a salvaguardar a dominação do capital de ataques mais radicais por parte dos trabalhadores. Mas ao mesmo tempo correspondeu também aos interesses gerais da reprodução ampliada do modo de produção capitalista, ao assegurar a reconstituição física da força de trabalho onde ela estava ameaçada pela superexploração. A tendência à ampliação da legislação social determinou, por sua vez, uma redistribuição considerável do valor socialmente criado em favor do orçamento público, que tinha de absorver uma percentagem cada vez maior dos rendimentos sociais a fim de proporcionar uma base material adequada à escala ampliada do Estado do capital monopolista (MANDEL, 1982, p. 338 e 339).

Esta ampliação pode ser observada no crescimento da oferta de alguns serviços, que já eram tradicionais, mas se tornaram abundantes e expansivos. Dimensão desenvolvida nos estudos de Braverman como o quarto aspecto que contribuiu no aumento do intervencionismo

social, por intermédio da expansão das atividades estatais (BRAVERMAN, 1977, p. 244), e que pode ser percebido no próprio setor educacional, que será a maior expressão deste alargamento, e ocupará papel de destaque no fenômeno de expansão do Estado na fase do capitalismo monopolista, ilustrando o quanto o “Estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo” (BRAVERMAN, 1977, p. 242).

Gurgel (2014) identificou nesse processo de expansão das funções do Estado, um tipo de apassivamento. Argumenta que é o Estado, que ao conceder direitos, se encarrega na obtenção da hegemonia nacional, sem passar, necessariamente, por processos de revoluções políticas radicais de tipo jacobinas, e vai “realizando um gradual transformismo no capitalismo.” (GURGEL, 2014, p. 815). O que contribuiu, em sua avaliação, na superação do modelo de Estado carabineri⁶⁶ para um Estado típico de revolução passiva⁶⁷.

Este fenômeno nos remete a Gramsci quando demonstra nos distintos momentos históricos da luta de classes, como o Estado burguês por conta destas, foi sendo compelido a ultrapassar sua função de coerção e se combinar com a função interventora/econômica para assegurar as condições de produção do capital. Ele chega a se referir ao uso do Estado ético de Hegel como atividade autônoma, educativa e moral do Estado, ao mencionar os processos de instituição de políticas públicas reformistas, nos governos de Bismarck, na Alemanha, e a de Disraeli, no Reino Unido, “[...] o conceito de Estado intervencionista é de origem econômica e liga-se, de um lado às correntes protecionistas ou de nacionalismo econômico e, de outro, à tentativa de entregar a um grupo estatal [...] a ‘proteção’ das classes trabalhadoras contra os excessos do capitalismo” (GURGEL; JUSTEM, 2011, p. 23).

Gramsci evidencia assim como a burguesia para garantir o desenvolvimento das forças produtivas e dos seus interesses enquanto classe dominante, concedeu uma legislação protecionista, que além de abrir espaço à seguridade social, “reconheceu sindicatos e não escondeu o sentido de cooptação de suas iniciativas, na disputa com as forças e ideias políticas emergentes da luta de classe” (GURGEL; JUSTEM, 2011, p. 23). Convocando o

⁶⁶ Gramsci trabalha também com expressões equivalentes, como Estado ‘guarda-noturno’ (*veilleur de nuit*) ‘gendarme’ e ‘Estado policial’. Todos no intuito de designar o caráter de coerção do Estado “o Estado cujas funções são limitadas à segurança pública e ao respeito das leis, enquanto o desenvolvimento civil é deixado às forças privadas, da sociedade civil (Q 5, 69, 603)” (LIGUORI; VOZA, 2017. p. 523).

⁶⁷ Bianchi (2017) lembra que Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere* elabora ao menos três formas distintas de “tipos” da revolução passiva: uma primeira que poderia ser chamada de francesa ou jacobina, na qual a restauração é precedida por uma revolução; uma segunda piemontesa, referente ao processo de constituição do Estado nacional italiano, ou seja, do *Risorgimento*; e uma terceira americana, quando ele examina não só o americanismo e fordismo, como as mudanças na esfera da produção, e também o intervencionismo estatal na economia, através do *New Deal* nos Estados Unidos da América. Todas formas relacionadas a diferentes momentos históricos da luta de classes.

Estado a exercer papéis mais refinados que demandavam um “intervencionismo econômico capaz de regular a economia, como o mercado não conseguia fazer” (GURGEL, 2014, p. 816, grifos nossos).

Outro movimento que também se expressou na incorporação de atividades enquanto políticas sociais, foi o processo que resultou da expansão das relações monetárias e mercantis a domínios até então imunes ao capital, por conta do desenvolvimento das relações de produção, como demonstra Marx na passagem que se refere ao assalariamento de atividades que eram “consideradas fins em si mesmo, e que eram executadas gratuitamente ou pagas de forma indireta (como a atividade de alguns profissionais liberais, médico, advogado etc.” (MARX apud MANDEL, 1982, p. 400). E que passaram a alcançar “o apogeu na era do capitalismo tardio, como vimos, com a comercialização generalizada da arte, do ensino, da pesquisa científica e das “vocações” individuais” (Idem. p. 401). Atividades que se encaixaram num processo de valorização do capital e passaram a integrar também o novo perfil do Estado do capitalismo monopolista, com suas funções ampliadas.

Nesse sentido, observamos igualmente que o Estado reflete o movimento do capital e da relação entre as classes fundamentais⁶⁸, amplia suas funções, reestruturando-se e opera mudanças nesta relação, com o objetivo de garantir a manutenção das suas principais características enquanto “comitê executivo da burguesia”. Favorecendo a articulação de seus interesses políticos, e a intervenção necessária para a proteção e manutenção da reprodução da sociabilidade capitalista.

O Estado – como instância da política econômica do monopólio – é obrigado não só assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido (e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social, principalmente) a regular sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos de monopólio. Justamente nesse nível dá-se a articulação das funções econômicas e políticas do Estado burguês no capitalismo monopolista: para exercer no plano estrito do jogo econômico, o papel de “comitê executivo” da burguesia monopolista (NETTO, 2011, p. 27).

Braverman (1977), chega a demonstrar, através de dados apresentados por Baran e Sweezy, o quanto os gastos do Estado cresceram consideravelmente, no século do monopólio, atestando a ampliação de suas funções, “o aumento dos gastos governamentais, relativamente lento nos primeiros cinquenta anos do capitalismo monopolista, torna-se extremamente rápido daí por diante” (BRAVERMAN, 1977, p. 245). Tendência que se manteve, mesmo pós

⁶⁸ Relacionadas ao Capital e ao trabalho e suas respectivas frações.

reformas neoliberais, pelo menos em países centrais como Reino Unido e os Estados Unidos, o que demonstra grande paradoxo.

Países que foram simbólicos em relação às reformas neoliberais, como o Reino Unido e os Estados Unidos, não sentiram efeitos consistentes da onda de Estado mínimo que eles próprios impulsionaram pelo mundo. Ao contrário, em meado dos anos 1990, registravam taxas de despesas governamentais maiores que aquelas com que iniciaram a década (GURGEL, 2014, p. 810).

E que se confirma até o ano de 2008, mesmo que de uma forma não homogênea.

Alguns países, em 2008, elevaram seus gastos governamentais, como é o caso, mais uma vez, do Reino Unido e dos Estados Unidos, chegando a 47,4% e 38,7% dos respectivos PIB e PNB. Outros, como a Suécia e a Alemanha, tiveram fortes reduções, caindo de 64,2% para 53,1% e de 49,1% para 43,7%, respectivamente, no período de 1996 a 2008 (OCDE, 2009). *Portanto, com algumas quedas e outras elevações, os percentuais de gastos governamentais sobre a produção dos Estados nacionais cresceram consideravelmente no século passado e continuaram a crescer ou, no mínimo, mantiveram-se em patamares elevados no século XXI* (Idem, p. 811.). grifos nossos

Importante observar que grande parte desses gastos não está diretamente relacionada com o emprego governamental, mas se refere a um gasto “indireto” que assumiu a forma de “suprimentos militares, assinatura de contratos para rodovias e serviços públicos, transferência de pagamentos a indivíduos e empresas.” (BRAVERMAN, 1977, p. 246), sendo mobilizados através da estrutura existente no mercado, que conduziu de forma poderosa, em todos os sentidos, uma produção voltada para atender a essas demandas. “Produção e comercialização encontram, portanto, no Estado um importante aliado, no plano eminentemente econômico, como agente econômico, *tout court*.” (GURGEL, 2014, p.811). Ou ainda mesmo, através do incentivo de mercados extras, “Os investimentos estatais só promoverão uma melhora se criarem ‘mercados adicionais’. Historicamente falando, a produção de armamentos e as obras públicas têm desempenhado esse papel.” (MANDEL, 1982, p. 386).

Um número cada vez maior de investimentos só se viabiliza com subvenções estatais diretas e indiretas, não porque falte capital à classe burguesa em sentido absoluto, mas porque as condições de valorização do capital deterioram-se a tal ponto que o risco empresarial não será assumido sem garantias de lucratividade fornecidas pelo Estado burguês (MANDEL, 1982, p. 401).

Todas estas são situações que expressaram os diferentes papéis que o Estado exerceu no âmbito da economia política, em favor do desenvolvimento capitalista, e que de acordo com Mandel, revelaram dialeticamente a crise estrutural do capital, uma vez que, com o

desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes, houve uma modificação no perfil do Estado burguês, “no apogeu do capitalismo ascendente, o capital procurava limitar a atividade do Estado, mesmo em relação a seu papel de criar as condições gerais da produção capitalista, em vez de ampliá-la.” (MANDEL, 1982, p. 387). Assim, por conta das dificuldades enfrentadas pelo capital, o Estado foi se adaptando e se adequando para manter a dinâmica do sistema de acumulação de mais-valor. O que levou a um desenvolvimento do processo de expansão de suas funções. “Quanto mais aguda se torna essa crise estrutural no período do capitalismo monopolista e particularmente em sua fase tardia, tanto maior a escala em que se desenvolve a atividade subvencionista do Estado.” (Idem).

À medida em que o modo de produção capitalista vai se tornando mais contraditório e complexo, outras funções irão surgir, como bem demonstra Gurgel (2014), através da apresentação de três novas funções que emergiram da crise geral dos anos 1970, de 1980 e da crise aberta em 2008, por meio das quais demonstrando que o Estado passa a cumprir também “o papel de *coordenação, regulação e estabilização*, extremamente importante ao desenvolvimento do capitalismo.” (GUGEL, 2014. p. 813, grifos nossos). Indicando que a partir de novas crises, surgem funções novas. Evidências de que o Estado se renova, se modifica e se expande de forma adensada, sem perder seus papéis anteriores, tal qual já apontava Gramsci, “Ele se tornou gendarme, social e intervencionista, constituindo um todo que mais tarde permitiria a Gramsci, em visualização genial, construir sua percepção e conceito de Estado ampliado.” (GURGEL, 2014. p. 806).

Gurgel (2014) atualiza essa discussão, ao reconduzir a reflexão sobre o papel do Estado no capitalismo monopolista na primeira década do século XXI, demonstrando por intermédio de dados mais recentes, o quanto o Estado se manteve como responsável em continuar a garantir a infraestrutura e os insumos básicos para o desenvolvimento do capitalismo moderno, assegurando as condições para a continuidade do desenvolvimento, do modo de produção capitalista, mediante

[...] o provimento de necessidades estratégicas para o funcionamento das empresas, para as quais seriam necessários grandes investimentos que não pareciam atrativos aos empreendedores privados [...]. É possível dizer que o Estado ofereceu a infraestrutura e os insumos básicos ao desenvolvimento do capitalismo moderno (GURGEL, 2014. p. 812).

Bem como, além do fornecimento de uma série de componentes, nos mais diversos ramos; de insumos a preços subsidiados; de bens e serviços; ou ainda da produção das condições para o surgimento de determinadas empresas privadas, como “pesquisas,

experimentos e testes que levaram e levam a avanços tecnológicos [...] e a difusão de novas técnicas, métodos e produtos, acompanhado por assistência técnica” (Idem, p. 813).

De onde concluímos que “A função do Estado é intrinsecamente conservadora. E faz dele um instrumento eficaz para a manutenção e defesa das relações de produção capitalista.” (MANDEL, 1982, p. 348). E assim, ratifica a visão de Marx e Engels (1998), que destaca que ao manter o vínculo orgânico com a burguesia, ratifica-se a concepção de Estado como “comitê” (MARX; ENGELS, 1982), que opera “para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital.” (NETTO, 2011, p. 26). Seja através da confirmação do seu papel político com um “caráter inovador de intervenção contemporânea” (GURGEL, 2014, p. 816), ou a partir de uma nova conformação onde a relação entre “Estado, mercado e sociedade [...] permite que sejam observados alguns aspectos, até então muito discretos ou opacos, dessa relação” (Idem), onde as fronteiras entre o público e o privado se diluem numa antagonica unidade “[...] totalmente *démodé* falar de intervenção do Estado no mercado. Estado e mercado constituem uma totalidade dialética.” (Idem).

Assim, se para Mandel, na fase do capitalismo tardio havia um processo de intervenção do Estado na economia que se resumia a “estimulação, inflação e subvenção.” (MANDEL, 1982. p. 385); para Gurgel (2014), atualmente esse processo não desapareceu, mas se diluiu na nova função do Estado, a de “gestor dos negócios privados” (GURGEL, 2014. p. 822). Função que se apresenta a partir da grande crise de capital, iniciada na década de 1970, e que, a cada nova manifestação da mesma, nas décadas subsequentes –1980, 1990 e 2000, se consolida.

Esse Cenário provocado pela crise estrutural do capital (MÈSZÁROS, 2011c), foi o terreno fértil que favoreceu a difusão do conjunto de ideias liberais e propostas práticas, que haviam surgido décadas anteriores, como aponta DARDOT e LAVAL (2016), e que nesta conjuntura ganhou força, e se transformou na doutrina hegemônica do capitalismo contemporâneo, na constituição de um novo *bloco histórico*, o neoliberal.

2.1.4 O bloco histórico neoliberal e o Estado servidor

Ressaltamos que não pretendemos fazer um estudo aprofundado a respeito da ofensiva do capital para enfrentar a crise, na sua conjunção neoliberal. No entanto, realizaremos apenas

um recorte que auxilie em nossa principal discussão acerca do processo de intensificação da exploração da força de trabalho que se desdobra em expropriações também para o trabalhador da esfera pública, e que se relaciona diretamente ao alargamento das funções do Estado capitalista, e ao papel que este vem desempenhando neste processo.

Desta forma trazemos algumas análises de autores que já se dedicaram à temática e que nos aportaram contribuições importantes para a compreensão da totalidade do fenômeno estudado. Assim, enquanto conceituação teórica, referimo-nos nestas linhas ao neoliberalismo como doutrina político-econômica mais geral, pois enquanto forma concreta de modelo econômico neoliberal periférico, que se expressou num programa político e econômico especificamente no Brasil, deixaremos para abordar nas próximas seções.

Neste caminho, lembramos que o neoliberalismo foi formulado logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros - a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo. Inaugurou, como lembra Perry Anderson (1995), uma atualização regressiva do liberalismo em um novo período histórico. Este ciclo que, no entanto, só se iniciou a partir da crise de 1970 e permaneceu até os dias de hoje, mesmo que por meio de diferentes formatos, como nos inventariou Dardot e Laval (2016), através de um ponto de vista histórico e antropológico em sua provocante obra “A nova razão do mundo”.

Estes autores, fundamentados em observações de Michel Foucault, analisaram o neoliberalismo não apenas na sua genealogia, como um “[...] retorno a Adam Smith ou como uma das manifestações de um capitalismo sempre alinhado a sua essência [...]” (LAVAL, 2016), mas principalmente como *uma forma de governo*, dentro da concepção de Foucault de *governamentalidade* (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 18), aproximando vários nexos que se estabeleceram a partir daí.

Conseguimos mostrar com argumentos sólidos, que o neoliberalismo, não só é uma forma de governo, de acordo com a ideia defendida por Foucault, mas também uma forma de existência e subjetividade que os políticos neoliberais – na esfera do trabalho, da educação e da saúde – tinham o objetivo de pôr em funcionamento. Ou seja, o neoliberalismo transformou-se, por meio de tentativas e experimentações, em um projeto político e social que impõe uma lógica normativa global cujos pilares são as regras de concorrência e o modelo empresarial.” (LAVAL, 2016. p. 24).

Advogam que o neoliberalismo, responsável por uma nova racionalidade, traz em si um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro e, em todos os sentidos, “estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Apontam que essa racionalidade é perseguida, em busca de um consenso, cujo sentido é conter a crise e garantir equilíbrio para o capital através desta governabilidade que consiste em “[...] usar a crise como ponto crucial para acelerar o estabelecimento da lógica de mercado e as regras de concorrência [...]” (LAVAL, 2016. p. 25) para dentro do Estado. Conforme a qual a reestruturação deste se apresenta através de um programa de ajustes, que surge como resposta, na tentativa de aumentar a taxa de lucros, a expansão e a reprodução do capital, na busca do tal equilíbrio. No entanto, Marx (2006) já sinalizava que o modo de produção capitalista não tende ao equilíbrio, pois a lei tendencial da queda da taxa de lucros, é um componente justificador das crises estruturais do capitalismo, constante. Logo, entendemos que, como o modo de produção capitalista é um conjunto enorme de contradições, necessita do Estado como um elemento importante para gerir suas crises. Desta forma, o receituário neoliberal e suas propostas de reestruturação produtiva sobre o Estado, ganharam força e espaço como resposta capitalista para a crise, sem resolvê-la.

Virgínia Fontes (2010) para caracterizar o contexto das principais transformações ocorridas no último quartil da história, lembra que dos três conceitos mais utilizados nessa discussão - globalização⁶⁹, neoliberalismo e mundialização⁷⁰, o conceito de “mundialização do capital” é o mais adequado. Ela identifica na formulação de Chesnais (1996), principal autor crítico a introduzir essa noção, uma totalidade que consegue abarcar o duplo fenômeno da globalização e do neoliberalismo, através da expansão do capital financeiro associada à ideologia neoliberal. No entanto, apesar de conseguir resumir ideias tão importantes e que se complementam, o conceito desenvolvido por Chesnais, segundo a autora, acaba retirando a

⁶⁹ Globalização é o conceito que já havia sido apontado (CHESNAIS, 1996 e 2005; FONTES, 2010), como o termo anglo-saxão que teve a expressão “nova ordem mundial” acoplada de imediato a sua definição, e que serviu para retratar de forma “higiênica” a concepção do “*business schools*”. Aponta o espaço internacionalizado da mobilidade fluida dos capitais, de forma positivada, através de um conteúdo ideológico neutro, apaziguador dos conflitos da luta de classes, e que de mãos dadas ao “fim da história” dissolveria “o conceito de imperialismo” (FONTES, 2010. p. 154).

⁷⁰ Chesnais (2007) “denomina esta etapa de mundialização do capital, como uma nova configuração do capitalismo, caracterizada por assumir a forma rentista e um caráter fictício, desconectado da produção material da sociedade” (CHESNAIS, 2007. p. 21). Ele também destaca o predomínio da vulnerabilidade sistêmica da época neoliberal, que apesar da base material estar fixada a um regime financeirizado de acumulação, é responsável por uma dinâmica sucessiva de eclosão de bolhas especulativas cada vez mais violentas, e pela obliteração do papel preponderante do capital industrial, visto que, na verdade, este é o real suporte do capital financeiro. É a base para obtenção do mais-valor e da produção de mercadorias, e não o mercado financeiro. O autor demonstra também como que através da busca de melhores condições para a acumulação deste mais-valor, há um deslocamento das bases produtivas das economias centrais, estrategicamente, para países periféricos, onde a flexibilização e desregulamentação da força de trabalho é mais propícia por conta da exígua e tenra trajetória da organização de resistência dos trabalhadores.

centralidade dos conceitos de capitalismo e de imperialismo, que ainda cumprem papel central.

Essa crítica nos leva a uma pista importante, recolocando o percurso do imperialismo no pós-guerra, que levou o capital a modificações cruciais, quando, num novo patamar do processo de internacionalização do capital, passou a se associar às elites nacionais. Fenômeno que proporcionou aos Estados mais potentes dominados por oligarquias monopolistas, subjugar os Estados periféricos em prol de ganho próprio. Que, no entanto, como bem retratou Florestan Fernandes (2006), possibilitou que as classes dominantes destes Estados dependentes, fossem favoráveis à uma opressão realizada à sua nação, graças à possibilidade dessa exploração produzir benefícios a essas classes. Ou seja, as estratégias de enfrentamento do capital que se desenvolveram ao longo do século XX e sobretudo, acentuadamente, a partir da crise dos anos de 1970, conformou um contexto neoliberal de financeirização do capital mundializado, em colaboração com os sócios menores do capital nos Estados periféricos. Estas foram organizadas a partir das novas funções do Estado capitalista nos territórios nacionais subordinados a uma hegemonia.

Dito isto, introduzimos o conceito de “estado servidor”, trazido nas análises de Gurgel (2014), que de acordo com nossa leitura se coaduna aos principais elementos que compõem o neoliberalismo, nesta “etapa superior do capitalismo” (LÊNIN, 2011. p. 31). Evidenciando como que o Estado, em nome do enfrentamento à crise, realiza o papel de “funcionário” do capital, dissipando as fronteiras entre o público e o privado. Oportunizando uma concentração sem precedentes de mecanismos de gestão empresarial, que aprofundam a mercantilização da vida através das privatizações, expropriações e tomadas de decisões por uma “plutocracia internacional concentrada nas finanças globais” (BRAGA, 2016. p. 14). Este contexto que vem se tornando predominante na última quadra histórica, e que veem pavimentando um caminho em direção ao gerenciamento do Estado pelo capital, com o envolvimento direto deste “com as empresas, a partir da crise de 2008 e se estendendo até nossos dias. Suas bases são anteriores à crise, mas seu aprofundamento é posterior” (GURGEL, 2014. p. 822).

Gurgel identifica ainda uma reconfiguração das características do Estado onde novas funções passarão a impactá-lo e se apresentarão em “três novas dimensões: a cessão e prospecção de negócios ao investimento privado, a constituição de associações mercantis contratualizadas em parcerias e o gerenciamento das crises e dos seus desdobramentos administrativos e financeiros.” (GURGEL, 2014. p. 824). Todas, compondo esse novo tipo de Estado, o “Estado servidor”, sempre disponível a servir ao grande capital, seja através de cessões, parcerias e/ou com o próprio gerenciamento das crises. Sempre no intuito de

assegurar as condições para, ao mesmo tempo, buscar saídas para as crises, abrir caminho para um novo ciclo de acumulação. O que Harvey (2009), caracterizou como a “[...] necessidade de encontrar terrenos lucrativos para a absorção de capital excedente.” (HARVEY, 2009, p. 10),

[...] condições que confirmam um novo caráter do Estado. Ele abandona o *éthos* público, cuidadosamente construído desde Rousseau, para quem interesses públicos e privados não devem coabitar, por uma concepção de parceria irrestrita. A partir de então, essas fronteiras do público e do privado se tornaram móveis, flexíveis e adaptativas. A expressão intervenção do Estado passou à figura do passado e o conceito de que Estado bom é Estado mínimo foi substituído pela convicção de que o Estado bom é o *Estado servidor* (GURGEL, 2014. p. 825, grifos nossos).

Gurgel observa também, que o Estado diante deste cenário de crise de superacumulação⁷¹, modifica algumas funções com o objetivo de socorrer o grande capital através das mais variadas ações, convertendo inclusive “valor público em mercadoria”. Demonstra como, a partir da transformação de “toda a sociedade num gigantesco mercado” (BRAVERMAN, 1977, p. 231), ocorre um reflexo nas relações desenvolvidas pelo Estado com o capital. Nas quais, deixa de assegurar “o circuito da acumulação pela via conhecida D-M-D” (GURGEL, 2014. p. 819) e passa a preencher o espaço que se estabelecia, entre a capacidade de consumo do mercado (individual/empresarial) e o volume de bens produzidos, através de um novo circuito, garantindo um ciclo inédito de acumulação, onde o Estado passou a cessão⁷² do espaço público ao privado, refletindo assim a mercantilização crescente da vida social.

Trata-se agora de um novo circuito a ser garantido pelo Estado: M-D’-M’--D’’, quando o Estado disponibiliza a mercadoria em que os capitais acumulados podem investir para retomar o processo de acumulação. Agora há uma lacuna nova e preliminar que o Estado vai preencher: M. Para isso, não se distinguem valor público e valor privado – todo valor é potencialmente mercadoria (M). Há, ainda, uma acumulação anterior, os investimentos públicos que fundaram o negócio privatizado ou delegado. São, por exemplo, os investimentos em usinas hidrelétricas ou nos satélites de telecomunicação, ou nas pontes, ou nos altos-fornos da siderurgia. Esses investimentos foram realizados pelo Estado e transferidos ou

⁷¹ Situação identificada e conceituada por Arrighi (1996) diante do quadro, no qual o capital, em busca de maior acumulação, se afastava de investimentos na economia real, e investia em operações financeiras, nos bancos e na bolsa de valores. Movimento que favoreceu a circulação, de um elevado volume de capitais pelo mundo, a procura de taxas de remuneração mais lucrativas e de mercados mais desregulados.

⁷² “Em plano mundial, os dados do Fundo Monetário Internacional (FMI) também são testemunha da importância das cessões de espaço e mercantilização das atividades do Estado. A produção (média anual) mundial de bens e serviços, que nos anos 1980, andava em torno de US\$ 21 trilhões, saltou para a média anual de US\$ 70 trilhões, em 2008, com um crescimento superior a 200% no período (LEIVA apud GURGEL, 2014. p. 820).

cedidos em M, quando o negócio é passado para o capital privado. Este papel do Estado revelou-se decisivo para a saída da crise e para abertura de um novo ciclo de acumulação. São mercados importantes, populosos, de demanda cativa, como o fornecimento de eletricidade, os portos e aeroportos, produtos siderúrgicos, serviços de telefonia, minérios, transporte, bancos e outros do mesmo porte. A eles se têm acrescido as áreas de educação e saúde (GURGEL, 2014, p. 819).

Evidencia-se a relação licenciosa entre público e privado, onde a distinção entre estas esferas passa a se constituir de forma tênue e frágil, e onde o Estado se comporta “como um agente importante na viabilização de um processo de acumulação que agora começa com ele próprio. É o Estado que se encarrega de ceder seu valor transmudado em mercadoria (M) para abrir o ciclo de produção e reprodução do sistema” (GURGEL, 2014, p.820).

Essa virada consiste exatamente na redução ou supressão da fronteira entre as duas esferas. Assim como se pode falar em quase mercado, para se referir a atividades públicas conduzidas como se mercadoria fossem, pode-se falar em quase Estado para algumas atividades conduzidas pelo setor privado, com os privilégios do Estado: transportes públicos, energia, telefonia, pontes e estradas, portos e aeroportos, presídios e escolas, hospitais e museus (Idem).

Para administrar a crise, o Estado age como operador e procura pavimentar saídas que garantam o giro do novo ciclo de acumulação de capitais, através de uma extraordinária transferência patrimonial e não patrimonial, de atividades estatais rentáveis, pelos quais as atividades estratégicas e sociais, são transformadas em atividades lucrativas e em variados, atraentes e flexíveis negócios, com amplas fronteiras a serem exploradas.

Nesse sentido, Gurgel demonstra que dois tipos de caminhos foram pavimentados: um deles mais conservador, que procura fazer com que “parte do capital superacumulado saia do mercado financeiro e retorne à economia real, produzindo novos bens ou bens com melhorias, que atrairão os consumidores” (GURGEL, 2014, p.819). E outro, mais arrojado, que conferiu a cessão de serviços e de ativos do Estado ao mercado, criando inúmeras possibilidades alternativas para que o volume de capital retido pudesse voltar a circular através de setores produtivos e de serviços públicos, tidos como estratégicos, tutelados em grande medida pelo Estado e que passaram para regulação e domínio do mercado. “[...] genericamente chamada de *privatização*, tornou-se volumosa e facilitada pelo próprio Estado, que ofereceu suas empresas públicas e, a seguir, seus serviços, não raro a preços de aquisição relativamente baixos, em certos casos financiados pelo próprio Estado.” (Idem, grifo do autor).

Garante-se, assim, as bases, inclusive, para o aparecimento de uma relação mais imbricada entre estas duas esferas: a chamada parceria público-privada num sentido mais amplo.

[...] o que de fato passa a ocorrer é a potencialização do mercado com recursos públicos, em sociedades mercantis reunindo o público e o privado, o que dá às parcerias público-privado, em senso estrito, o caráter de uma metonímia. É a parte que representa o todo, reconhecendo-se um sentido capitalista pleno ao Estado e às atividades do Estado (GURGEL, 2014, p. 820).

Este processo gera um novo arranjo denominado de contratualização, que a princípio deriva do termo contrato, mas que na verdade é muito mais amplo que este significado, “definida por Pontier (1998, p. 7) como ‘a substituição das relações comandadas pela subordinação pelas relações fundadas na discussão e na troca’. Ele explica que o termo ‘contratualização’ provém do termo contrato, mas é muito mais abrangente do que este.” (Idem, 821). E que expressa as mudanças referentes às concessões pretéritas das atuais. Relaciona-se ao surgimento de uma “nova mentalidade, que está em expansão, onde o acordo aparece em substituição aos atos unilaterais de autoridade, trazendo a lume o que se tem chamado de Administração Pública consensual” (GROTTI apud GURGEL, 2014. p. 821), e talvez, logo, “já não caiba se referir à ‘administração pública consensual’, mas, simplesmente, à ‘administração consensual’, tamanha a indistinção entre o público e o privado.” (Idem).

Citando Medauar, em seu artigo com título muito sugestivo do que estamos discutindo, O direito administrativo em evolução, Grotti (2007, p. 4) explica que [...] diversificaram-se os modos de prestação de serviços públicos, observando-se, nas últimas décadas, o surgimento de novos tipos de ajuste, decorrentes de consenso, acordo, cooperação, emergindo o termo parceria, “vinculado à contratualização, para abranger os diversos ajustes que expressam a colaboração entre entidades públicas ou entre entidades públicas e setor privado, ou, ainda, entre todas estas partes, envolvendo, assim, uma pluralidade de atores” (Idem).

Gurgel (2014), nos apresenta assim uma miríade de ações, que no intuito de efetivar o escoamento de capitais acumulados e a recuperação do ciclo do capital, modificaram o perfil do Estado. Que passou por concessões e privatizações que disponibilizam não só os direitos, mas, igualmente, a poupança pública presente nos investimentos que são a base dos serviços (GURGEL, 2014). A associação do capital público ao privado é a garantia dos negócios privados no espaço público, do “Estado servidor”, para servir ao capital. O Estado passa, assim, para além de suas funções repressivas e integradoras, por dentro da sua própria engrenagem política-administrativa, a administrar a crise estrutural do capital. Numa condição de apropriação das forças produtivas comandadas pela lógica do valor, da qual faz parte o

incremento do processo de acumulação, em compasso com os processos de supercapitalização (privatização e mercantilização dos serviços públicos), expropriações e pauperização absoluta e relativa de grande parcela da classe trabalhadora, através da punção do fundo público - situação que veremos de perto na próxima seção, e que acabará se expressando nas reformas adotadas a partir do governo Temer, dentre elas a REM, provocando modificações no trabalho docente.

2.2 Fundo público, políticas públicas e a relação de exploração da força de trabalho no âmbito do Estado. O que está em disputa?

Até agora, procuramos percorrer um caminho que nos possibilitou uma aproximação das mediações que fazem parte de um grupo de elementos da nossa investigação. Iniciamos a abordagem demonstrando a centralidade do trabalho para a produção e reprodução do modo capitalista. Destacamos a dupla dimensão desta atividade para o ser humano. A ontológica, quando o liberta das limitações da natureza; e a da alienação, quando através da produção do mais-valor, o aprisiona. Afirmamos também, que o trabalho docente é trabalho, e que a depender das mediações poderá ser produtivo ou improdutivo para o capital. Vimos, por conta da relação do trabalho docente na esfera pública, como o Estado passou por modificações e se constituiu como elemento de sustentação do modo de produção capitalista. Verificamos, ainda, como suas funções, tenderam a se ampliar para a garantia das condições de expansão do capital. Procuramos evidenciar como o Estado, ainda que estruturado historicamente a partir de diferentes correlações de forças políticas e sociais, tanto no interior da mesma classe burguesa, como na relação com a classe antagônica a ela, foi buscando se posicionar frente à luta de classes, principalmente no intuito de se legitimar, como uma instância independente, acima das classes, embora não fosse. Vimos também, como a ampliação das funções do Estado, sobretudo a partir de uma fase específica do desenvolvimento do capital, a fase monopólica, intensificou o processo de concentração e centralização, tanto da riqueza socialmente produzida, como do poder econômico da classe dominante e dirigente, nos termos de Gramsci, circunstância que demonstramos ser responsável por garantir a manutenção da produção e reprodução social.

Observamos nesse contexto, que a ampliação das políticas sociais, envolveu sua operacionalização na forma de serviços, garantindo-se o acesso a muitos direitos, dentre eles a

educação. Mas verificamos também a alteração deste quadro, com a eclosão da crise estrutural do capital, que demandou uma série de adequações no perfil do Estado capitalista, para que este pudesse vir em socorro do capital e impedir um desmantelamento geral do sistema, o que garantiu uma verdadeira intervenção de salvamento⁷³, a partir da qual, recursos públicos foram empenhados para evitar a insolvência de empresas e bancos. Configuração que além de tornar o fundo público imprescindível para a manutenção da reprodução ampliada do capital, transforma-o em elemento regulador das condições favoráveis de sua expansão, quando exerce a função de avalista, assumindo os custos, também da reprodução social.

Desta forma, chegamos nesse item com o objetivo de jogar luz na composição e condução do fundo público para desvelar as conexões presentes na relação dele com as políticas sociais, e a partir deste vínculo compreender as determinações que impulsionaram o conjunto de mudanças na realização do trabalho docente das escolas públicas estaduais, a partir da implementação da REM.

Mostrar os nexos do fundo público e da política social com o circuito ampliado do valor em múltiplas dimensões, tendo em vista contrarrestar a queda da taxa de lucros e fazer rotar o capital, mas sempre sendo disputado no solo da história, no contexto da luta de classes, ainda que numa correlação de forças desfavorável ao trabalho, como nos últimos decênios (BEHRING, 2021. p. 136).

Pretendemos assim, evidenciar a conexão direta das modificações, erosões, distorções ou desmontes das políticas sociais com o alargamento da apropriação privada de parte desse fundo, pelos donos do capital portador de juros⁷⁴, que atualmente assumiram papel “central na determinação das relações sociais, sendo o grande privilegiado na destinação do fundo público no país.” (SILVA, 2012, p. 210). Obtendo, com isso, o deslocamento crescente de recursos públicos para a esfera financeira, através de procedimentos estratégicos.

[...] de um lado – *por meio de contrarreformas das políticas sociais* e do repasse de recursos do fundo público para o pagamento da dívida - ,e , de outro lado, os programas de transferência de renda que, além de alimentar o capital portador de

⁷³ “No Brasil, anteriormente, o programa de salvamento de bancos, denominado Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (Proer), investiu somas elevadas no Banco Nacional, Banco Econômico, Bamerindus, Mercantil, Banorte, Pontual e Crefisul. Segundo o site do Banco Central do Brasil (BCB), registrava-se, em 1995, que 589 instituições financeiras foram submetidas a regime especial, que inclui intervenção, regime de liquidação extrajudicial e, finalmente, regime de administração especial temporária (BCB, 2013).” (GURGEL, 2014, p. 822)

⁷⁴ Silva (2012) desenvolve uma análise sobre as transferências de renda e monetarização das políticas sociais a partir da estratégia de captura do fundo público pelo capital financeiro rentista que denomina de portador de juros. Isto é, uma fração do capital que se constituiu a partir do desenvolvimento das relações capitalistas de produção e que, em nossos tempos, vem atuando de forma dominante nas relações sociais.

juros por sua lógica, enfatizam a focalização das políticas sociais em detrimento das conquistas de universalização duramente alcançadas pela classe trabalhadora. (Idem, p. 211, grifos nossos).

Isto porque, apesar de continuar a ser, na sua configuração geral, público, esse fundo vem sendo cada vez mais controlado pelo capital, mediado por um Estado que age no sentido de garantir as condições de apropriação do fundo, atendendo diretamente aos interesses do capital.

Francisco de Oliveira (1998) chega a retratar essa situação “quase” como uma nova função do Estado, tão decisiva e marcante que compara a atuação do fundo público como uma espécie de “acumulação primitiva”⁷⁵. Oliveira (1998) procura mostrar que não é uma expropriação do próprio capital sob intervenção do Estado, mas uma apropriação do valor pelo Estado, para assegurar as condições de reprodução do capital.

De fato, a formação do sistema capitalista é impensável sem a utilização de recursos públicos, que em certos casos funcionaram quase como uma “acumulação primitiva” [...] o financiamento público contemporâneo tornou-se abrangente, estável e marcado por regras assentidas pelos principais grupos sociais e políticos. Criou-se como já se assinalou, uma esfera pública ou um mercado institucionalmente regulado (OLIVEIRA, 1998, p. 20).

Temos assim, um duplo movimento, que ao mesmo tempo privilegiou determinados setores na distribuição do fundo - especialmente o capital portador de juros, no pagamento de encargos, juros e amortizações da dívida pública; como também, diminuiu a participação destinada às políticas sociais, num verdadeiro ato de “desfinanciamento”, operado por intermédio de vários mecanismos que vêm imputando um ajuste fiscal draconiano (BEHRING, 2021). Nesse sentido, com o objetivo de contenção orçamentária, a implementação das reformas surge como um forte aliado na execução do ajuste fiscal necessário para equacionar a repartição do fundo, a partir do qual, mudanças quantitativas e

⁷⁵ Quando Marx (2006) na parte sétima do primeiro livro de O Capital investiga o processo pelo qual o capitalismo se afirmou historicamente, ele desenvolve o conceito de acumulação primitiva relacionando-o ao processo de criação das duas classes fundamentais do capitalismo, a burguesia e o proletariado. Nesta passagem Marx discorre sobre o processo pelo qual os camponeses são expropriados da sua terra, dispondo do seu principal meio de produção e se tornando-se a matriz pela qual se origina o proletariado. Assim os camponeses desprovidos dos meios de produção oferecerão sua força de trabalho, no campo e na cidade, constituindo aquilo a que ele ironicamente se referiu como o “chamado segredo da acumulação primitiva”. No entanto, Ben Fine (2001) destaca que Marx alerta que esta privação só poderá levar à acumulação do capital se já existirem relações capitalistas de produção, pois o “segredo da acumulação primitiva” se encontra “na reorganização revolucionária e generalizada das relações de produção existentes e não numa expansão quantitativa da provisão de meios de produção e de subsistência. Marx ilustra sua observação referindo-se ao “cercamento dos campos” na Grã-Bretanha. Mas também examina as fontes da riqueza capitalista e a legislação que força o camponês a se transformar em trabalhador assalariado e disciplina o proletariado de modo a que este se adeque a um novo modo de vida.” (FINE, 2001, p. 14).

qualitativas tornam o fundo público “condição de vida ou morte para a valorização do valor” (BEHRING, 2021, p. 31).

Assim sendo, a partir desta perspectiva é que buscaremos analisar a relação do fundo público com a REM que, no nosso entender, se insere num conjunto de contrarreformas com o objetivo de garantir a aplicação do “ajuste fiscal”.

Para realizarmos essas aproximações desenvolveremos um diálogo com Elaine Behring (2021, 2012) e Salvador (2012), autores que nos propiciaram um profundo entendimento do significado do fundo na reprodução ampliada do capital, a partir da relação imanente entre fundo público, valor, política social e reformas no capitalismo contemporâneo. Suas análises partem da crítica da economia política de Marx, onde este explicita os pressupostos do fundo público, mesmo, como nos alerta Behring (2021), sabendo que o próprio, nunca tenha chegado a utilizar o termo.

Iniciamos a análise sobre o fundo público apresentando-o de forma peculiar, isto é, distinguindo-o, dos diversos outros fundos, que podem ser nacionais (de saúde de educação ou de assistência), bem como, compostos por participações distintas, entre os estados, municípios e congêneres. Trataremos aqui da categoria referente ao “*conjunto da capacidade extrativa do Estado*, que desborda até mesmo o orçamento público que é um dos instrumentos centrais de gestão do fundo público, mas que não se confunde com este” (BEHRING, 2021, p. 94, grifos da autora).

Esse enquadramento confere ao Estado capitalista, uma grande capacidade de mobilizar recursos a ponto de se tornar o principal suporte para a ampliação do fundo público, e se converter em uma “mediação decisiva no capitalismo” (BEHRING, 2021, p. 49). Visão “mandeliana” de Behring⁷⁶ (2021), da qual compartilhamos.

Neste sentido, a autora procura aproximar as conceituações de Mandel (1982) das de Oliveira (1998), reunindo na análise de ambos a mesma leitura desta categoria, que funciona como um “conjunto de recursos que o Estado mobiliza, que extrai da sociedade, na forma de taxas, contribuições, impostos e etc., para o desempenho de suas funções” (BEHRING, 2021, p. 93). Revelando também como o fundo público é “parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra” (Idem, p. 39), retirado compulsoriamente da mais-valia socialmente produzida, e “apropriado pelo Estado para o desempenho de suas múltiplas funções” (Idem).

⁷⁶ Behring (2012, 2021), que além de adotar as caracterizações realizadas por Mandel (1982), referentes ao período da crise do capitalismo tardio, também o utiliza nas suas principais análises acerca do papel do Estado no processo de reprodução ampliada do capital, no meio da crise estrutural.

Evilásio Salvador (2012) é outro autor que nos auxiliou na compreensão da origem e composição do fundo público, mostrando que este se constitui a partir do trabalho, expressando a lógica particular da acumulação do capital.

Se tem uma definição para o fundo público no Brasil, particularmente para orçamento público, ela pode ser feita em uma única frase: o orçamento é financiado pelos pobres via impostos sobre o salário e por meio de tributos indiretos, sendo apropriado pelos mais ricos, via transferência de recursos para o mercado financeiro e acumulação de capital (SALVADOR, 2012, p.10).

O fundo apresenta uma combinação que se complementa entre uma dupla exploração das classes subalternas, pois combina a exploração da força de trabalho na produção do mais valor, com a tributária. Formando um compósito de tempo de trabalho excedente e necessário.

No entanto, o fundo público não se forma - destacadamente no capitalismo monopolizado e maduro – apenas com o trabalho excedente metamorfoseado em valor, mas também em trabalho necessário, na medida em que os trabalhadores pagam impostos direta e, sobretudo, indiretamente, por meio do consumo, onde estes estão embutidos nos preços das mercadorias (SALVADOR, 2012, p. 39).

Salvador (2012, p. 20) destaca ainda, o quanto este “orçamento público no capitalismo brasileiro é refém dos rentistas do capital financeiro, obstaculizando a construção de um sistema de proteção social universal.” Demonstra como que a burguesia é uma classe privilegiada no Brasil, pois desfruta duplamente da estrutura financeira do fundo público, pois além de continuarem a não pagar impostos, “pois suas rendas estão isentas da tributação.” (Idem), usufruem também da maior fatia do fundo, visto que “Ao mesmo tempo em que a maior parcela do orçamento é destinada ao capital portador de juros, por meio do pagamento de juros e amortização da dívida pública”. (Idem).

Esse enquadramento analítico, ganha importância à medida que revela a totalidade da questão, pois a origem, a constituição e a distribuição do fundo, estão diretamente vinculados ao desenvolvimento material da produção a partir da determinação social, vinculada às relações sociais de produção (BEHRING, 2021). Não se trata de um debate distributivo, mas a expressão da luta de classes, que tem no Estado capitalista, a função de servir ao capital (GURGEL, 2014), que através do “[...] fundo público envolve toda a capacidade de mobilização que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas ou pelo uso de suas políticas monetária e fiscal, assim como pelo orçamento público” (SALVADOR, apud BEHRING, 2021, p. 93). Ratificando o que Marx e Engels já destacavam acerca do papel do Estado como comitê dos interesses da burguesia.

Esta análise nos ajuda a localizar o fundo público na totalidade do modo de produção capitalista em seus momentos de produção e circulação, sinalizando a ativa participação do Estado, desde a formação e composição do fundo, bem como as apropriações realizadas pelo capital, mediadas pelo Estado. Onde se destaca o lugar estrutural que exerce no capitalismo.

O fundo público é o meio pelo qual o Estado capitalista e os governos materializam suas políticas e projetos, é possível apreender o próprio modo de ser do Estado, seu lugar no capitalismo em crise e decadente, suas contradições e relação com as classes sociais e os projetos societários. Assim, torna-se também mais precisa ou explícita, pelo ângulo do financiamento compreendido como formação e alocação do fundo público, a condição da política social no início do século XXI (BEHRING, 2021, p. 21).

Logo, justifica-se a necessária análise desta categoria relacionada ao objeto de nossa pesquisa, pois sua centralidade evidencia, cada vez mais, a interferência que as apropriações do fundo público trazem no processo de produção e reprodução social. E desta forma, revela a principal contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, que vem se apresentando ainda mais demolidora dos direitos sociais, nestes últimos tempos de reação burguesa à crise estrutural do capitalismo contemporâneo, no limiar do século XXI.

Com a centralidade cada vez maior do fundo público na produção e reprodução do capital, o Estado passa a ser disputado de forma muito mais intensa para assegurar as condições gerais de produção e administrar a crise, para além de suas funções repressivas e integradoras (ou de legitimação), cuja importância permanece decisiva. Nessa condição de destruição de forças produtivas comandadas pela lógica do valor, da qual faz parte a punção do fundo público para o processo de acumulação, as restrições à democracia e aos direitos tendem a crescer, em compasso com os processos de supercapitalização (privatização e mercantilização), expropriação e pauperização absoluta e relativa de grandes contingentes da classe trabalhadora (BEHRING, 2021, p. 23).

Em tempos de intensificação da hegemonia neoliberal, o fundo público acaba expandindo ainda mais suas tarefas, no sentido de garantir a ampliação da produção e reprodução do capital. Se tornando determinante em tempos de intensa financeirização, através das inúmeras apropriações, pelas quais o Estado garantirá a manutenção da relação de desigualdade, tanto na formação como na alocação do fundo. O processo expressa a relação desigual entre capital e trabalho, presente nas disputas no, e, pelo fundo público. Sobretudo nos momentos de crise, onde o fundo atuará em socorro na reprodução do capital, retornando para os seus segmentos, e diminuindo ainda mais a proporção aplicada na reprodução da força de trabalho, com a dedução cada vez maior nos investimentos na implementação de políticas sociais.

Desta forma, Behring (2021, p. 47-48) explica como o fundo público vai se constituindo em elemento determinante transformando-se em “causa contrariante da queda tendencial da taxa de lucros, tendência intermitente do capitalismo”, pois como participa diretamente do processo da rotação do capital⁷⁷, mantém sua função de reprodução capitalista como um todo.

Ressalta que o fundo público vai se constituindo em uma “espécie de pressuposto geral do capital exatamente por seu papel em escala cada vez mais ampliada” (Idem, p. 72), atuando, na gestão das contradições enunciadas anteriormente. Onde opera como

[...]causa contrariante à queda tendencial da taxa de lucros, meio pelo qual o Estado capitalista assegura as condições gerais de produção e reprodução do capital e realiza a gestão das crises que foram se tornando cada vez mais agudas ao longo do século XX e do início do século XXI (Idem).

Evidencia-se também que a tendência da direção política da composição e alocação do fundo público é de favorecer abertamente a hegemonia dos segmentos do capital⁷⁸, se acentuando ainda mais com a crescente primazia do capital financeiro (LENIN, 2011) e de sua mundialização (CHESNAIS, 1996). Direção que, em contrapartida, remete “os custos da crise ‘para todos’, como se esta fosse uma eventualidade que atinge igualmente as classes sociais, (MOTA, 2012)” (BEHRING, 2021, p. 72 e 73).

O crescimento substantivo do fundo público, inclusive realizando nova repartição do butim dos rendimentos do capital e se apropriando de parte do trabalho necessário, é a expressão dessa contradição. No mesmo movimento, o fundo público atua na reprodução ampliada do capital e do trabalho, constituindo causas contrariantes à queda da taxa de lucros (BEHRING, 2021, p. 91).

A partir desta dinâmica do capitalismo, que através da necessidade de continuar expandindo o capital, o faz por intermédio de gatilho, do alto nível de financeirização, onde o fundo público passa cada vez mais, a ser mobilizado como mecanismo de reprodução, na busca pelas taxas marginais de valorização, mediante a privatizações das indústrias de base e/ou dos setores relacionados aos serviços sociais, bem como da implementação dos processos

⁷⁷ Rotação do capital, em Marx, é o “percurso realizado que envolve a sua metamorfose em várias formas de existência, tem como objetivo a valorização e acumulação de capital e articula produção e reprodução social. Marx afirma: “O ciclo definido não como ato isolado, mas como processo periódico chama-se rotação do capital e articula produção e reprodução do capital. A duração dessa rotação é determinada pela soma do seu tempo de produção e de seu tempo de circulação. Essa soma de tempos constitui o tempo de rotação do capital” (idem, p. 115) (BEHRING, 2021, p.53).

⁷⁸ Salvador (2012) nos adverte que “a expressão mais visível do fundo público é o orçamento público” (SALVADOR, 2012, p. 7), e que este materializa em dados as relações promiscuas entre o capital e o Estado. “No período 2000 a 2009, o fundo público transferiu o equivalente a 45% do PIB produzido em 2009 para o capital financeiro” (Idem, p.8).

de terceirizações e desregulamentações trabalhistas na esfera estatal, fazendo do Estado um elemento regulador controlado pelo capital e pelas agências do mercado (BEHRING, 2021).

Desta forma, passamos a identificar elos que relacionam o processo de apropriação do fundo público, com a implementação da REM e ao conseqüente processo de modificações na realização do trabalho docente. Fenômeno em que a apropriação do fundo público regula e auxilia o processo de alinhamento do Estado à lógica do capital. Transferindo responsabilidades não só da ação da oferta de serviços sociais para esfera privada, como também, passando a instaurar relações de trabalho mais precarizadas e flexibilizadas, no âmbito público, instituindo, assim, o ordenamento da nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2018) igualmente no setor educacional.

Nosso objetivo é destacar o quanto as recentes mudanças implementadas a partir da REM fazem parte do "esforço de recomposição burguesa para auferir nova escala de extração de mais-valia" (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 99). E que esse movimento é amplo e abrangente, atingindo duas categorias: estudantes e trabalhadores docentes, pois, ao reformular o ensino médio nas escolas públicas, não apenas contribuirá na formação do futuro trabalhador que se tornará "flexível, com base em competências e dotado de subjetividade conformada à intensificação da precarização do trabalho e do desemprego estrutural" (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 83), como também nos professores e professoras, trabalhadores do tempo presente, que terão suas atividades ainda mais precarizadas e flexibilizadas. Este processo ocasiona uma "redefinição do lugar do setor público e do fundo público no contexto dos ajustes contrarreformistas que implicaram o crescimento do seu lugar estrutural no processo *in flux* de produção e reprodução das relações sociais" (BEHRING, 2021, p. 137). Prevalecendo a lógica da punção do fundo público sob a regência das instituições financeiras nacionais e internacionais.

Uma lógica orientada para a preservação de parcelas ainda maiores do butim para a finança, sustentada sobremaneira pelo fundo público que, como demonstramos, é também formado com recursos de reprodução da classe trabalhadora, o trabalho necessário, operando, desse modo, uma transferência "de baixo para cima". Agora, num nível bem mais concreto, vamos observar o sentido do ajuste fiscal permanente como apropriação de fundo público no Brasil (BEHRING, 2021, p. 162).

Assim, procuraremos trazer no próximo capítulo elementos que nos ajudem a localizar, nos marcos da política pública do Estado brasileiro de um capitalismo dependente e periférico, o quanto o ensino médio, na sua recente trajetória, desempenhou papel importante, como ferramenta na produção e reprodução das formas particulares de organização da

economia e da sociedade brasileira. Além disso, buscaremos compreender se, e, de que forma a atual REM será promotora de continuidades ou de rupturas nesta relação com o fundo público.

3. CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Os homens adquirem consciência dos conflitos que se verificam no mundo econômico no terreno das ideologias.

Gramsci

Se no primeiro capítulo procuramos evidenciar o lugar de destaque que a categoria trabalho ocupa em nossa pesquisa, demonstrando como é um equívoco advogar o seu fim numa sociedade produtora de mercadorias, como também, no capítulo seguinte, esforçamo-nos para salientar que não se pode negligenciar os processos históricos que o constituem e o modificam, demonstrando quais contradições e limites de um Estado capitalista na sociedade contemporânea o circunscrevem, aqui neste terceiro capítulo, trataremos de aproximar as lentes à etapa da educação escolar que determina nosso objeto, isto é, o ensino médio das escolas públicas estaduais brasileiras.

Nosso objetivo é localizar em qual contexto histórico o ensino médio se insere, no sentido de procurar alcançar, a partir desta condição, quais as modificações que estão ocorrendo com a implementação da REM e que afetarão a realização do trabalho docente nesta etapa.

Iniciaremos a apresentação do capítulo com uma breve contextualização baseada em autores como Manoel Nascimento (2007), Solange Zotti (2006), Marise Ramos (2017), Nora Krawczyk (2009) e Acácia Kuenzer (2017), que nos demonstraram os elementos que constituíram o ensino médio. O propósito é apontar pistas que nos ajudem a entender o complexo percurso dos descaminhos da nossa legislação até a instituição da REM.

Procuraremos correlacionar a implementação dessa medida com a particularidade de um capitalismo periférico e dependente, que desenvolveu suas marcas também na política educacional. Reportamo-nos a formulações de autores como Florestan Fernandes (1975, 1981, 2006), Miriam Limoeiro Cardoso (1996) e Eveline Algebaile (2009), buscando ressaltar como o Estado brasileiro se estruturou de forma dependente, conformando um modelo de expansão específica do modo de produção capitalista nas regiões periféricas. Nosso intuito é identificar o quanto essa formação econômica-social brasileira impactou o tipo de educação ofertada no sistema escolar das redes públicas estaduais do ensino médio, bem como, o quanto esse

quadro contribuiu para a determinação das condições de realização do trabalho docente nesta esfera.

Nesse contexto, procuramos examinar quais as forças sociais e políticas que participaram historicamente na conformação da oferta escolar do ensino médio, correlacionando-as a processos e fenômenos que têm papel destacado na própria organização social e política do país. Para tal, traremos como referências, novamente, as formulações de autores como Gramsci (2000b), Florestan Fernandes (1975, 1981, 2006), Nicos Poulantzas (1977 e 2000), Francisco de Oliveira (1988 e 1998), Carlos Nelson Coutinho (1999) e Eveline Algebaile (2009).

Desenvolveremos ainda nesta seção, uma breve contextualização baseada em autores que, com variados focos, discutem, em uma perspectiva crítica, o Estado e suas mudanças contemporâneas. Seus estudos auxiliam-nos na análise do projeto neoliberal para a educação, nos apontando como este foi um dos caminhos construídos pela hegemonia burguesa para equacionar o desequilíbrio na acumulação do mais valor frente à crise estrutural do capital, diante da qual o Estado vem cumprindo o papel de realocar o fundo público, expropriando-o cada vez mais, através de processos que fomentam medidas fortemente impactantes sobre as políticas sociais, como a educação escolar, em particular, no caso desta tese, no contexto da REM.

3.1 O ensino médio entre o pragmatismo e a lógica mercantil.

Para compreender o sentido de uma reforma na educação precisamos transcender sua esfera específica no intuito de revelar as contradições que marcam suas ações. Marise Ramos (2017, p. 27) destaca “a historicidade da educação pública como produto da contradição principal capital e trabalho”. Nessa perspectiva, buscaremos, através de uma breve contextualização dessa etapa da educação básica, apontar pistas que nos ajudem a entender o complexo percurso pelo qual os descaminhos da nossa legislação chegaram à Lei nº 13.415/2017. Não é nossa intenção aprofundar o enfoque da trajetória histórica do Ensino Médio⁷⁹, mas apenas localizar, nos marcos da política pública do Estado brasileiro, o papel

⁷⁹ Outros autores aprofundam a discussão do ensino médio, como (DALLABRIDA, 2009), (ZOTTI, 2006) e (KRAWCZYK, 2009).

definidor/reprodutor dessa etapa da educação escolar como ferramenta da produção e reprodução das formas particulares de organização da economia e da sociedade brasileira. Desta forma, entendemos que toda movimentação nesse campo marcado pela demanda entre polos dominante e determinante⁸⁰ da contradição entre capital e trabalho, expressa uma disputa de concepção societária que apostou, ao longo do curso histórico dessa etapa do ensino, na manutenção da cisão de classes: aos pobres, a educação para o trabalho e aos mais afortunados uma educação propedêutica.

Resultado de revisão da literatura, constatamos em Nascimento (2007), que essa dualidade se transformou num estigma e esteve presente, ora nas normas, ora nos padrões dessa etapa escolar por quase um século e que permanece até os nossos dias - situação que procuramos explicitar através do quadro explicativo com a cronologia das ações apontadas nesta seção, mais abaixo.

Zotti (2006) lembra-nos que esse nível educacional, no Brasil, nasceu por intermédio da educação jesuítica no período colonial, e das aulas régias, no pombalino, mas só se apresentou como ensino secundário no período imperial com a função social de formar uma classe dominante, e dar a ela acesso à educação superior, refletindo, como ressalta Caio Prado Junior (2006), a estrutura patriarcal, latifundiária e escravocrata. Dallabrida (2009) destaca que, na República, com a Reforma de Francisco Campos, no Decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931), essa etapa escolar passou também a qualificar a mão de obra trabalhadora, para que desse conta das atividades advindas do acelerado crescimento urbano pós 1930, mas também sobretudo, seguiu formando, com o ensino propedêutico, a elite dirigente do país. O dualismo da escolarização se consolidou em 1942 com a Reforma Capanema através do Decreto-lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942). Podemos concluir que

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social (NASCIMENTO, 2007, p.1).

Em 1961, após anos de debates entre educadores, foi promulgada a primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que manteve a dicotomia estrutural dessa etapa da educação. Com a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), aprovada no período da ditadura militar e praticamente sem nenhuma discussão, instituiu-se uma política de profissionalização

⁸⁰ Ramos (2017) aponta na contradição, entre um polo determinante e um dominante, os quais nem sempre coincidem. Há um polo determinante que dirige a materialização do conjunto de possibilidades, e outro dominante que “num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços” (RAMOS, 2017, p.28).

universal e compulsória através da fusão dos ramos do 2º ciclo do Ensino Médio no ensino de 2º grau. Todas as escolas deveriam oferecer somente os cursos profissionalizantes. Os cursos de formação geral, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino. No entanto, por conta de uma série de limitações e contrariedades, estas ações não alcançaram seu propósito, e foram “talvez o maior, fracasso da ditadura no campo educacional” (CUNHA, 2014, p. 914). Os impasses relativos a essa implementação foram contornados com o Parecer n.º 45/72, que, não obstante, recolocou a dualidade da educação geral e da formação profissional. No entanto, Cunha (2014) ressalta que a proposta de difundir a profissionalização compulsória nessa etapa de ensino foi substituída pela habilitação profissional, e que somente após uma década da promulgação do Parecer n.º 45/72, é que se consolidou, na lei, a dualidade nesse nível do ensino.

A culminância do processo de reforma da reforma do ensino profissionalizante no 2o grau, que se desenvolvia desde 1973, ocorreu com um projeto de lei, curto, mas incisivo, oriundo do MEC. Dele derivou a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que aproveitou parte das recomendações do CFE (Idem, p. 930).

Desta forma, por conta de tantas dificuldades objetivas em relação à implementação do ensino profissionalizante nas escolas de segundo grau, tanto as públicas quanto as particulares, e subjetivas por conta da resistência de amplos setores, que iam desde a estudantes e professores, até proprietários de escolas, que o Conselho Federal de Educação reinterpretou a Lei a Lei n.º 5.692/71 através do Parecer n.º 76/75, que manteve o ensino profissionalizante como objetivo do segundo grau, mas alterou seu conteúdo. Como aponta os professores Luiz Antônio Cunha e Ester Buffa, no Dicionário de verbetes temáticos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

A habilitação profissional passou a chamar-se específica, isto é, passou a voltar-se para diferentes especialidades técnicas, sendo entendida como meio de tornar o jovem consciente do domínio que deveria ter das bases científicas de uma profissão, além de apto à aplicação da tecnologia adequada. Assim, a formação profissional em nível de segundo grau ficou a cargo de escolas técnicas, tal como antes, sendo fornecida por cursos longos ou compactos para os alunos que concluíssem alguma habilitação básica ou, ainda, por treinamento em serviço. (CUNHA e BUFFA)⁸¹.

Manteve-se esta diretriz durante todo o período da ditadura empresarial militar, através de algumas medidas que foram tomadas no sentido de ajustar a política educacional, isto é,

⁸¹ Cf. Luiz Antônio Cunha e Ester Buffa. Verbetes. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em : < <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben> Acesso em 21 de abril de 2021.

complementando a Lei 5.692/71 sem alterar sua essência. Assim tivemos o Decreto nº 70.929, de 3 de agosto de 1972, que dispôs sobre o registro no Ministério da Educação e Cultura (MEC), de professores de ensino de 2º grau; a Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, que modificou dispositivos da Lei nº 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau; e o Decreto nº 90.922/85 de 6 de fevereiro de 1985, que regulamentou a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, dispondo sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau.

Destarte, apenas com o fim do Regime militar, com a nova Constituição Federal, de 1988, que tivemos mudanças importantes. A primeira que destacamos foi o fato, da educação escolar passar a ter a prerrogativa de ser concebida como um direito social e subjetivo, expresso no artigo 6º do capítulo II, algo inédito em nossa história.

Outra novidade foi a nova Carta dedicar um capítulo inteiro, o capítulo III, ao campo da educação, da cultura e do desporto, destinando em cada seção a indicação dos valores principais daquele momento histórico a cada âmbito.

Inovando também em relação à abrangência e ao caráter do nível de ensino médio, designando a responsabilidade do Estado em asseverar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (art. 208, inciso II). O que na verdade apontava para uma disposição em assegurar a universalização desta etapa da educação escolar, sem definir sua identidade. Tarefa delegada a elaboração da Nova LDB.

Desta forma, apesar de termos a expressão imperativa do direito à educação do ensino médio na letra da lei, este ainda apareceu como um objetivo a ser alcançado, com os distintos aspectos da constituição referentes a eles, precisando ser posteriormente regulamentados. Circunstância que evidenciava o embate entre as forças sociais que disputavam a concepção e a identidade desta etapa escolar, postergando mais uma vez a garantia de acesso a esse direito.

Assim, refletindo essa disputa pelo sentido da educação escolar pública passávamos a ter intensas mobilizações de professores e estudantes de todas as etapas e modalidades de ensino e suas entidades, que se organizaram em massivos congressos⁸², durante quase duas décadas, para apresentarem a sua formulação de educação que se expressaria no texto da futura LDB. No entanto, na elaboração da redação final, através da relatoria do deputado Jorge Hage, o texto foi suprimido pelo substitutivo do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), que já era resultado do acordo com o governo de Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da

⁸² Cf. LEHER (2005; 2010); MIRANDA (2011).

educação, Paulo Renato. Nos descaminhos de tramitação do projeto, a proposta do movimento foi relegada e o texto aprovado foi a expressão de um arranjo significativo.

Em relação ao ensino médio, Kuenzer e Gonçalves (1995) ressaltam que esse processo resultou numa colcha de retalhos em que o afamado dualismo era recuperado e praticamente fazia ressurgir as bases da Reforma Capanema, na qual se sustentava “dois tipos diferentes de educação, em diferentes instituições: para os trabalhadores, a terminalidade antecipada, continuada pela formação profissional precoce. Para os que vão desempenhar as funções intelectuais na sociedade, a continuidade dos estudos” (KUENZER 2017; GONÇALVES, 2017). Cunha (2014) alerta ainda que tal manobra não foi suficiente e que somente após o Decreto nº 2.208/1997, que proibiu a existência do ensino técnico integrado, houve de fato a desvinculação entre o ensino médio e a formação profissional. O que na verdade acabou oficializando a dualidade do ensino médio e sendo um divisor de águas em relação à disputa pela identidade desta etapa da educação escolar.

Marise Ramos (2017), analisando esse processo, confirma a tese de Cunha (2014) e reforça o papel determinante que as Diretrizes Curriculares/1998 passaram a desempenhar nesse processo a partir “da aprovação da lei nº 9.394/1996, implementada pelo decreto nº 2.208/1997, que separou a formação profissional do ensino médio e a própria reforma deste último, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais baseadas em competências” (RAMOS, 2017, p.5).

Assim, passávamos ter a definição de competências como eixo de prescrições curriculares com o estabelecimento das DCNEM/1998, aproximando a ideia de competição e produtividade presentes nas reformas do Estado em curso (BRESSER-PEREIRA, 1997), também no currículo do ensino médio.

Sob a justificativa da necessidade de adequar a escola às mudanças do “mundo do trabalho” tivemos um dos principais ajustes dessa etapa de ensino, como demonstra a redação do art. 1º da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem 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, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o *mundo do trabalho* e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando *preparação básica para o trabalho*. (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Germinando assim as bases que trarão a flexibilização do padrão curricular para o nível médio, através das “competências e habilidades” que agora retornaram com força total na atual REM.

Aqui destacamos o fato das DCNEM/1998 terem sido concebidas em sintonia com a concepção neoliberal vigente na década de 1990 e que, atualmente, junto com outros elementos conjunturais se apresentam tanto na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) como na BNCC do ensino médio e nas DCNEM/2018, normativas estas que, em seus princípios reforçam a centralidade da noção de competências no currículo, impondo uma educação reduzida ao caráter instrumental e sujeita ao controle do capital, que alinhada à concepção para o novo mundo do trabalho flexível passará a dar a tônica nesta etapa de ensino.

Afirmamos que essa configuração desenvolverá um quadro mais grave para a educação pública do que o dualismo histórico, pois passaremos a enfrentar além da redução e secundarização da formação geral no sentido amplo, e crítico no ensino médio, também a inconsistência de uma formação técnica-profissional aligeirada e superficial, o que determina a fragmentação de uma educação flexível a serviço da produção de sujeitos preparados do ponto de vista instrumental e subjetivamente em consonância com os interesses do capital.

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior (KUENZER, 2017, p. 341).

Conceitos como de empregabilidade, flexibilidade e competência passaram a compor a base para a formação do jovem para o mercado de trabalho do século XXI, conforme as DCNEM/1998, mais marcada pela “constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL, 1998), segundo também a organização curricular que refletia as contendas, como: “aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo” (BRASIL, 1998). Revelam-se, desse modo, as sincronias com os princípios apontados pelo relatório “Educação um Tesouro a descobrir” produzido pela Unesco na década de 1990, e mais conhecido como “relatório Delors”. Este destaca o papel da educação no século XXI, focalizando o aprimoramento da pessoa humana a partir de

quatro saberes fundamentais: saber conhecer, saber ser, saber fazer, saber conviver; os mesmos estão relacionados com as novas exigências do modo de produção capitalista, demandando qualidades subjetivas que abririam possibilidades para a integração destes quatro saberes como componentes das competências. Assim,

[...] torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas ‘*saber ser*’ pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao *saber-fazer para compor a competência exigida* — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1996, p. 94, grifos nossos).

A partir das DCNEM/1998, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), cuja natureza é de orientação, e que foram distribuídos com as especificações e concepções gerais das DCNEM/1998, representando como afirma Borba (2011), a ação mais expressiva da reforma do Ensino Médio no período.

Com a eleição do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva houve uma forte pressão do movimento organizado via Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP)⁸³. Este Fórum exerceu grande resistência ao Decreto nº 2.208/1997 e exigia sua revogação. O que acabou ocorrendo mediante o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que assim passou a regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 ao 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Foi através desse decreto que se estabeleceu uma identidade a essa etapa da educação escolar com a possibilidade do ensino médio integrado. No entanto, Roberto Leher (2005) destaca que o Decreto nº 5.154/2004, ainda que tenha reestabelecido corretamente o poder normativo da LDB/96 e retomado a discussão acerca da educação integrada, trouxe algumas contradições que não podem ser ocultadas. Isto porque, se por um lado, confirmou a

⁸³ De acordo com GOHN (1992), o FNDEP foi um Movimento social que surgiu em 1986, em função de articulações realizadas durante o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988. Oficialmente foi lançado em Brasília a 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, com uma denominação inicial de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Apresentando na ocasião do lançamento o "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita", semelhante aos educadores brasileiros que na década de 30 lançaram o manifesto que ficou conhecido como o dos “pioneiros”. Seu objetivo era de reivindicar um projeto para a educação como um todo e não apenas para a educação escolar, embora tenha atuado de forma central em defesa da escola pública. O Fórum expressava os interesses da sociedade civil principalmente através da atuação de entidades que aglutinavam coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos pioneiros como nos anos 30. Era composto inicialmente por 15 entidades nacionais, sendo 3 destas organizações de classe (CUT/CGT/OAB). Das entidades da área da educação, 4 eram entidades voltadas para o ensino, a pesquisa e/ou para sua divulgação (ANPED/SBPC/SEAE/CEDES); 6 eram entidades de trabalhadores profissionais da área de educação (ANDES/CPB/FENOE/FASUBRA/ANPAE) e 2 eram entidades do movimento estudantil (UNE e UBES).

importante e necessária articulação do ensino médio e profissional nos centros de educação tecnológica, acabou, por outro lado, deixando brechas que foram apropriadas pelos empresários do setor ao investirem na formação desvinculada, que se propagou com maior intensidade, a partir daí.

Em 2004, apenas alguns anos após a revogação do decreto nº 2.208/1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), conduziu a formulação de novas diretrizes para o ensino médio e para educação profissional de nível técnico, redimensionando a noção de competências na estruturação curricular desses dois níveis de ensino.

Avaliamos que estas mudanças refletiram as experiências intensas no campo organizativo dos trabalhadores docentes e estudantes, que através da mobilização passaram a compor estratégias que contribuíram para avanços importantes durante o período de governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Assim, tivemos a partir da Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, instituída pelo governo federal, a promulgação da Resolução CEB/CNE nº 2 de 30 de janeiro de 2012 as DCNEM/2012. Antagônica aos princípios educacionais da DCNEM/1998, a Resolução representou uma mudança qualitativa de referências epistemológicas nas Diretrizes curriculares. Passava-se a preconizar “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo” (BRASIL, 2012a, p.4) e sequer eram mencionadas como nos aponta Fernandes (2018) as noções de competências.

Contudo, essa perspectiva antagônica às DCNEM/1998 que definiu às dimensões necessárias a serem desenvolvidas no ensino médio, foram expressas através de acirradas disputas⁸⁴ que perpassaram os últimos embates acerca da definição da identidade e das características desta etapa. Contendas que apesar de terem sido discutidas por um conjunto expressivo de entidades representantes de níveis e instâncias governamentais, bem como por diversos setores da sociedade civil, tiveram uma tímida participação das entidades de classe, tanto dos trabalhadores docentes como do movimento estudantil⁸⁵. Assim, a Comissão

⁸⁴ Como também a respeito das concepções, organização e financiamento da educação pública. Setores conservadores que defendiam a escola pública vinculada ao mercado foram se organizando de forma mais orgânica no aparelho do Estado com a criação do “Movimento escola sem Partido” (2004) e o Movimento “Todos pela Educação” (2004).

⁸⁵ Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho

Especial criada em 15 de março de 2012, a partir de iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), que subsidiou o PL n° 6.840/2013 tanto na versão inicial, como na versão substitutiva, de dezembro de 2014, passava a não refletir o engajamento das principais forças sociais e políticas, isto é, trabalhadores e estudantes das escolas públicas, que poderiam através de sua mobilização, modificar pela correlação de forças esse quadro.

Não obstante, o relatório final da tramitação do PL n° 6.840/2013 apresentou a algumas mudanças como a necessidade de uma reformulação no currículo do ensino médio por áreas de conhecimento. Pela proposta, no terceiro ano do ensino médio os estudantes poderiam escolher entre diferentes opções formativas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. Professores e pesquisadores reunidos em entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) questionaram o relatório. Várias destas entidades chegaram a organizar manifestos⁸⁶ e até uma Petição pública solicitando a retirada da tramitação do PL n° 6.840/2013. No entanto, a tramitação prosseguiu e, mesmo após aprovação do parecer em dezembro de 2014, a pendenga só se extinguiu, diante da imposição arbitrária, por meio das edições da MP n° 746 em setembro de 2016 e com a nova Lei n° 13.415 em fevereiro de 2017. O desenho apresentado e defendido pelo *bloco no poder*⁸⁷ com a PL n° 6.840/2013 ganhou contornos mais nítidos a partir da imposição⁸⁸ da MP n° 746, e se consolidou com a seguida promulgação da Lei n° 13.415/2017 e apresentação da Resolução n°

Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Instituto Alfa e Beto (IAB), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino/CONFENEN, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Movimento Todos pela Educação (MTE), além da participação de parlamentares.

⁸⁶ A Sociedade Brasileira de Física; a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

⁸⁷ Conceito cunhado por Poulantzas (2000), que utilizaremos para designar a aliança que permitiu as frações burguesas o domínio e direção política e econômica, através do uso da hegemonia e do consenso. Para o autor o Estado é como o capital, uma relação de forças condensadas entre as classes e frações de classes, que organiza o *bloco no poder* em uma “unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica” (POULANTZAS, 2000, p. 129).

⁸⁸ Sem condições de aprofundarmos, consideramos importante registrar que no período da edição da MP n° 746 havia uma intensa mobilização de uma das principais forças sociais e políticas atingidas com as mudanças propostas na legislação sobre o ensino médio, os estudantes secundaristas. Estes conseguiram marcar o segundo semestre do ano de 2016 em todo país com o movimento que ficou conhecido como a “Primavera Secundarista”, realizando centenas de ocupações e protestos. Cf. D’ávila (2018) e Gohn (2017).

3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as DCNEM dando materialidade ao esforço empregado por este Bloco. Instituiu normas que garantissem as necessárias mudanças no ensino médio, isto é, ajustando-o ao contexto de acumulação flexível.

Retornamos, dessa forma, àquelas concepções presentes na DCNEM/1998, que sempre rondaram a identidade dessa etapa de educação e que, revisitadas com uma nova padronagem, trarão, de acordo com a nossa hipótese, impactos não apenas na educação oferecida aos nossos jovens, como também ao trabalho docente.

Assim, procuramos desenvolver nesta seção uma visão de conjunto de uma formação histórica do ensino médio que ocorre numa temporalidade longa, e que não expressa nenhuma linearidade, mas muito pelo contrário, é marcada por fortes oscilações, as quais evidenciam um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades e objetivos. Manifestando um ziguezaguear nas medidas adotadas por instituírem normatizações que se assentam, na maioria das vezes em perspectivas conceituais distintas ou até mesmo opostas.

Nosso objetivo é tentar capturar uma visão de conjunto por intermédio do quadro apresentado abaixo, no intuito de expressar com maior nitidez o embate entre as classes e frações de classes, que buscaram no campo superestrutural assegurar os interesses em disputa no âmbito da estrutura econômica. Pretendemos assim contribuir na compreensão de uma processualidade que define o presente e culmina com a atual REM, até por se tratar de uma conjuntura muito larga, porém, que contém elementos fundamentais para a compreensão do presente que vêm se apresentando. “Poderíamos acrescentar que o presente não se esgota em si mesmo. Ele é sempre prenhe da vida anterior, do passado, dos fatos, sujeitos e objetos que lhe deram sentido e significado.” (CIAVATTA, 2021, p. 341).

Assim trazemos a combinação da instabilidade contida na cronologia das normas de uma conjuntura extensa, juntamente as medidas decisivas que representaram as principais mudanças na legislação educacional sobre o ensino médio, com algumas observações na tabela a seguir.

Tabela 1 Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1931/2018.

Ano	Marco	Ações
1931	Reforma de Francisco Campos Decreto nº 19.890/1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário, com aumento da sua duração e divisão em dois ciclos: O

		“fundamental”, que conferia formação geral (cinco anos) e o “complementar”, propedêutico (dois anos)
1942	Reforma Capanema Decreto-lei nº 4.244/1942* Lei Orgânica do Ensino Secundário	Reorganizou a divisão criada por Francisco Campos estabelecendo o ciclo ginásial (quatro anos) e o ciclo colegial, (três anos) (Divisão que permaneceu até o início da década de 1970, com a criação do 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.)
1946	Constituição Democrática de 1946	Prescreveu a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (O longo período entre a apresentação do primeiro projeto em 1948 e a sua aprovação em 1961 revela o grande embate entre as forças sociais)
1961	Primeira LDB Lei nº 4.024/1961	Manteve a dicotomia estrutural dessa etapa da educação. Dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais) Abrangia os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Fixou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Para o segundo grau, trouxe a profissionalização compulsória.

Ano	Marco	Ações
1988	Constituição Federal	<p>Art. 205. Educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita [...]</p> <p>II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; (Redação do Texto Original – revogada pela EC. 14/1996)</p> <p>III - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96	<p>Art. 26 – Determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional</p> <p>(Mais uma vez, o longo período entre a promulgação da CF/88 e a LDB/96, revela o grande embate entre as forças sociais nesta arena)</p>
1997	Decreto 2.208/97	<p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta: Concomitante e Subsequente</p> <p>(Por este Decreto se oficializava a dualidade no ensino médio, Descaracterizando-o como educ. básica igual para todos)</p>

1998	Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	Parâmetros Curriculares Nacionais do EM (PCNEM). (Com natureza de orientação, foram distribuídos com as especificações e concepções gerais das DCNEM/1998, representando a ação mais expressiva da reforma do Ensino Médio no período) Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, propondo que o currículo tenha como base as competências e habilidades)
1999	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina Parecer 16/99 DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

Ano	Marco	Ações
2004	2004 Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97	(Possibilita o EM Integrado com Educação Profissional, estabelecendo a identidade desta etapa com base conceitual e metodológica referentes a um processo de que desenvolva o conhecimento para o Trabalho, a ciência e a cultura)
2009/2011/2012	2009 EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa)	ProEMI No intuito de induzir à reformulação do EM 2011 Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM (Incorpora as bases conceituais do conhecimento para o Trabalho, a ciência e a cultura) 2012 Homologadas novas DCNEM
2012/2013/2014	2012 Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão Especial para Reformulação do EM)	2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013 2014 PL discutido em várias

		audiências públicas. Aprovado (17 /12) com vistas a ir ao plenário em 2015 (o que não ocorre) Aprovado o PNE Meta 3 universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos
2016/2017	Reforma do Ensino Médio Michel Temer assume em agosto de 2016	MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas Fev. de 2017 - Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16
2018	BNCC Abril de 2018 MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM	Retrocede ao currículo organizado por competências Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes

* Até 1946 um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino modificaram a organização desta etapa da educação, dividindo ensino secundário e ensino técnico profissional, numa profusão de decretos (Decreto-lei nº 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Regulamentado pelo Decreto n. 10.009, de 16 de abril de 1942; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial. Regulamentado pelo Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.).

Elaboração própria

Assim, o panorama que o quadro acima ilustra não está deslocado de modificações fundamentais no Estado que, inserido num contexto de domínio de classe, expressou não apenas sua ampliação para fins econômicos diretos, como também à serviço da manutenção do capitalismo dependente e da modernização conservadora que se manteve na dialética entre o arcaico e o moderno.

Desta forma, para evitar uma interpretação simplista e aligeirada da conexão destes processos, realizaremos no próximo item, de acordo com o inventário de Florestan Fernandes (2006), uma análise do macro contexto político, econômico e social do capitalismo dependente brasileiro, que neste cenário favoreceu a condução e aplicação de um conjunto de medidas, que de acordo com Francisco de Oliveira (2003) refletem as contradições pelas quais a sociedade brasileira busca se modernizar sem abandonar as estruturas conservadoras,

mantendo assim a defesa dos interesses de classe do *bloco histórico* no poder, que se expressam nas modificações impostas no ensino médio na atual reforma.

3.2 A formação econômico-social brasileira e suas implicações com a oferta escolar no ensino médio

Tendo em vista que nosso objeto de investigação está diretamente relacionado à escola pública e que esta necessita das ações do Estado para se realizar, apresentaremos introdutoriamente um dos debates incontornáveis para a compreensão do Estado brasileiro, a sua formação econômico-social. Serão consideradas as mudanças operadas para a consolidação dos projetos do *bloco no poder* e as relações disso com a oferta da educação escolar no ensino médio dentro do nosso marco temporal. As análises a respeito da formação econômico-social brasileira serão ajustadas à busca dos fios da meada que configuram esta relação e seus desdobramentos.

Tal qual a análise já apresentada na primeira seção, manteremos como base teórica as formulações de Marx e Engels. Retomaremos para as análises deste item, também, o *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, por entendermos que a militância e contradições vividas pelos autores no seu tempo, trouxeram o mérito de apresentar um olhar, que apontou o Estado no capitalismo, um Estado particular, de classe: “comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 1982, p. 87). Assim, apresentaram desde então, uma avaliação do Estado que o minimiza em face da acumulação burguesa. Dessa forma, romperam com o legado de Maquiavel e a contribuição dos liberais que sempre consideraram o Estado como estando acima dos interesses particulares.

Em nossa avaliação, aqui se dá o marco referencial da concepção de Estado dos fundadores do socialismo científico. Essa perspectiva se inscreve a partir da complexidade existente no conjunto de suas obras posteriores⁸⁹, nas quais se demonstrou o Estado capitalista

⁸⁹ Gurgel e Justen (2011) apresentam de forma ilustrativa, dois exemplos deste debate que se estenderá por toda obra de Marx e Engels. Em Marx (2011), há, no texto do *O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte* talvez a maior evidência desta complexa disputa entre as frações burguesas na conturbada conjuntura da França de 1851; e em Engels (2015) no *Anti-Dühring*, a identificação do Estado e seu governo como um comitê a serviço dos interesses comuns da economia política de uma nova classe dominante.

cada vez mais como parte do conflito entre as classes e como expressão da dominação dos trabalhadores por aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção e da riqueza, ainda que esta seja socialmente produzida pelos trabalhadores.

Trazemos também aqui as contribuições de Antônio Gramsci acerca da teoria da ampliação do Estado. Como já apontamos anteriormente, ressaltaremos igualmente, como ele refletiu sua percepção alargada dos novos atores, que constituídos por organizações responsáveis tanto pela elaboração, como pela difusão do ser, pensar e agir, atuaram como verdadeiras “trincheiras”. Segundo Gramsci, esses organismos passaram a ampliar o sentido de Estado e abrandaram as tensões que poderiam debilitar a sociedade política instituída. Assim, enquanto examinava os processos de luta social do seu tempo, o filósofo percebe que não apenas através da força uma classe exercia o seu poder. Desvelavam-se outras armas importantes na batalha pelo controle do Estado, como o convencimento moral e intelectual, avançando ainda mais para uma concepção do Estado ampliado por meio da função hegemônica, assim definida pelo autor:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’ (GRAMSCI, 2000b, p. 20-21).

Essa hegemonia apontada por Gramsci não se fez absoluta. Ela se reconfigurou através das contradições da sociedade capitalista e refletiu a capacidade de organização das classes em luta. Dessa forma, precisa ser compreendida como relação e como processo, para os quais a sociedade civil é a arena das disputas e repercute as formas de convencimento dos aparelhos privados de hegemonia. Sendo assim, a burguesia continuamente fortalece e renova sua capacidade de organizar o consenso, sem, no entanto, abandonar a coerção. Essa é a definição ampliada do Estado, na sua integralidade, através da fórmula apresentada pelo próprio Gramsci: “hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2001, p. 244), que nos filiamos.

Identificamos então, a partir desta concepção de “relação” em permanente litígio, a possibilidade de um diálogo entre Poulantzas e Gramsci, por entendermos que ambos trabalham com a perspectiva do Estado como uma arena de disputas e representações de interesses, (GRAMSCI, 2001; POULANTZAS, 1977), concepção que marca também a trajetória histórica do ensino médio, apontado no item anterior.

Poulantzas, tanto no seu primeiro texto sobre o Estado capitalista, o *Poder político e classes sociais* de 1968, como em sua obra *O Estado, o poder, o socialismo* (POULANTZAS, 2000), traz mais um aporte para a teoria marxista sobre o Estado. Este autor o apresenta o Estado [capitalista] como uma relação social que se funde nas lutas de classes e se consubstancia nas contradições da realidade concreta, condição indispensável para a compreensão de sua materialidade. Sua abordagem destaca a presença importante do político no econômico, aproximando-se do “Estado ampliado” de Gramsci. Ele descreve sua concepção da constituição do Estado da seguinte maneira:

O Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de Estado, essa coisa de especial e por consequência temível, não se esgota no poder de Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do Estado (o da burguesia no caso do Estado capitalista) está inscrito nesta materialidade. Nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcadas (POULANTZAS, 2000, p.17).

Com base nessas premissas, entendemos que o processo pelo qual passou a educação pública no Brasil está inscrito em um complexo jogo de disputas na sociedade civil. Integrando a materialidade desse Estado capitalista, a educação é atravessada pelos movimentos de consenso e coerção em busca da hegemonia do *bloco no poder*. Por isso, identificamos os diversos níveis das relações de forças envolvidas no processo das mudanças realizadas no ensino médio de modo a “chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas” (GRAMSCI, 2011, p. 249).

Também é importante delinear os diversos momentos em que as “relações de forças” que permitem “estudar se existem na sociedade as condições necessárias e suficientes para sua transformação, ou seja, (...) verificar o grau de realismo e de viabilidade das diversas ideologias em seu próprio terreno, no terreno das contradições que ele gerou durante seu desenvolvimento” (GRAMSCI, 2011, p. 252). A partir desses critérios de análise, é possível caracterizarmos uma realidade “objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada” (Ibidem) num dado momento histórico, e que não pode ser ignorada, como dizia o intelectual sardo, se constituindo em “uma realidade rebelde”.

[...] forças que mais intensamente participam na conformação dessas ações e de outras forças que, deliberadamente ou não, afirmam ou indiciam ações em outras direções, pondo-se em franca contraposição ou apenas em posição de tensão e, em

alguns casos, apontando tentativas de sistematização de sentido diverso daquele proposto nas ações estatais (ALGEBAILLE, 2009, p. 52).

Essas considerações chamam atenção para o fato de que, ao analisar a educação escolar no Brasil, poderemos chegar à “interpretação de processos e fenômenos que têm papel nuclear na própria organização social e política brasileira” (ALGEBAILLE, 2009, p.53). Desta forma, os estudos de Florestan Fernandes (2006, 1975) e sua teoria *sui generis* sobre a formação social brasileira funcionaram como uma chave analítica para a compreensão das proposições sobre o papel do Estado capitalista e sua ingerência na oferta de educação escolar, no ensino médio.

Florestan Fernandes (1975, 1981, 2006,) como filho de seu tempo⁹⁰ pensou o Brasil dentro do campo do capitalismo dependente sob vários ângulos e diversos aspectos, nos revelando assim a gênese, na sociedade brasileira, do desenvolvimento do modo de produção capitalista, com suas particularidades históricas de forma desigual e combinada. Em toda sua obra, ele esmiuçou as relações determinadas pelo movimento do capital em nossas terras. Em *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento* (1981), o autor apresentou os fundamentos teóricos em que se embasou para desenvolver sua análise, em especial da moderna sociedade brasileira. Porém, foi no seu trabalho *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América-latina* (1975), que resgatou e sistematizou um histórico do desenvolvimento dos países latino-americanos, procurando evidenciar a gênese do processo de formação de nossas sociedades e classes sociais. Fernandes demonstrou a forte confrontação social recorrente e as polarizações entre os dois extremos da sociedade brasileira, que nasceu na colônia num antagonismo entre os segmentos/estamentos principais (entre senhores e trabalhadores semi-livres ou escravizados), e se desenvolveu entre os grupos hegemônicos, caracterizando as “classes subalternas” como “inimigos”, tipificação que nos assombrará até hoje. Em outra obra, o autor retoma o problema dos antagonismos nos seguintes termos:

[...] as classes burguesas têm de afirmar-se, auto proteger-se e privilegiar-se através de duas séries de antagonismos distintos: os que se voltam contra as classes operárias e as classes destituídas (que se poderiam considerar como o “inimigo principal”); e os que atingem as burguesias e os focos de poder das sociedades capitalistas hegemônicas e do sistema capitalista mundial (que se poderia entender como o “aliado principal”) (FERNANDES, 2006, p. 349).

⁹⁰ Na década de 1970 houve o desenvolvimento de várias pesquisas que buscavam desenvolver linhas teóricas de entendimento sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil e na América Latina. Florestan é um destes pesquisadores que se destacou através dos seus estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo dependente e as particularidades desse desenvolvimento nos países latino-americanos, tornando-se assim, o principal teórico do capitalismo dependente, sem nunca se associar ao grupo da Teoria da dependência de Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini e Vânia Bambirra.

Florestan Fernandes (1975) relacionou, ainda, o processo de emancipação e de estruturação do Estado nacional brasileiro com uma modernização peculiar, a qual se constituiu sob a égide de um discurso liberal. No entanto, demonstra que esse discurso não foi defendido por uma burguesia clássica, mas por senhores proprietários de terras e de pessoas, que constituíram, ao longo do século XIX, as primeiras oligarquias a se estabelecerem no poder e se prestaram a servirem como veículos para a penetração dos modos e costumes europeus no Brasil. Assim, a partir deles, se deram as primeiras penetrações dos elementos considerados “modernos” nas sociedades “dependentes”. Por isso,

[...] cumpre observar que a modernização mencionada não é uma simples reprodução da evolução anterior do capitalismo na Europa. Sem dúvida, nos quadros históricos do século XIX ela equivale a *europização* e acarreta efeitos *europizadores* [...]. Mas trata-se sobretudo de uma europeização dos níveis de aspiração das classes dominantes ou de suas elites dirigentes, nem sempre dos modos de agir, raramente dos modos de ser e muito superficialmente do estilo de vida acessível a todos (FERNANDES, 1981, p. 25).

Ou seja, Florestan aponta que esse processo de modernização se aprofundou no final do século XIX e primeira metade do XX a partir dos núcleos externos hegemônicos. Isso influenciou todas as esferas da vida social, incluindo aí o “aburguesamento” dos antigos setores oligárquicos em fusão com setores oriundos dos principais centros urbanos, ocorrendo, assim, a coexistência de “arcaicos” e “modernos” no nosso modelo capitalista *sui generis*. Esse modelo sintetiza a conformação do capitalismo dependente como uma variante do capitalismo hegemônico e, especificamente, uma forma de expansão do modo de produção capitalista para as regiões periféricas, em especial na América Latina, as quais já se encontravam numa situação de adesão ao imperialismo⁹¹ das economias das nações europeias e norte americana.

Identificamos, destarte, que o Estado e a sociedade brasileira permitiram e conformaram-se à acomodação dos setores mais arcaicos com os mais modernos, em uma associação visceral com o capital imperialista, que tornava a elite econômica, um tipo de sócio minoritário e representante legal desse capital. Configurou-se, então, um capitalismo sem revolução burguesa clássica, fazendo com que todo aspecto de caráter mais social e democrático, como o acesso à educação e outros direitos sociais, não se realizassem por

⁹¹ Bottomore (2001), lembra que Lenin, em sua principal obra, integra a base teórica do imperialismo na teoria marxista ortodoxa, “refere-se ao processo de *acumulação* capitalista em escala mundial na fase do *capitalismo monopolista* e a teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto de um mercado mundial criado por essa acumulação.” (BOTTOMORE, 2001, p.299, grifos do autor).

completo. Fernandes não deixa de notar as contradições que se impõem às classes altas nessa conformação:

Todavia, elas [classes altas] são vítimas da ilusão da autonomia nacional ao nível político, ao mesmo tempo em que não podem livrar-se das formas de associação dependente com os agentes e os interesses econômicos dos núcleos hegemônicos externos. Daí resulta uma situação ambivalente no plano estrutural da junção da ordem econômica vigente com a ordem social de classes. [...] Os “donos do poder” não possuem meios para realizar as condições últimas de sua liberdade e autonomia como classe, cumprindo um destino adverso às suas próprias convicções econômicas, políticas e morais, ao se verem continuamente forçados a subordinar aspirações de autonomia nacional a interesses econômicos (FERNANDES, 1981, p. 74-75).

Esse seria um padrão compósito de dominação, pelo qual as classes dominantes exploravam a classe trabalhadora em forma de relações capitalistas, e de não capitalistas, tanto para si, quanto para os núcleos externos. Nos assentávamos, portanto, no rol dos Estados do capitalismo periférico que sustentam a condição de pobreza social, enquanto nos inscrevamos na fila para as probabilidades de crescimento, no panteão dos países imperialistas. Em suma, “A manutenção e o crescimento da pobreza e da desigualdade assim não impediam o crescimento da riqueza” (ALGEBAILLE, 2009, p. 60).

Pelo contrário, o que se verificou foi o acirramento da exploração do trabalho:

Pelo que afirmamos, a articulação de formas de produção heterogêneas e anacrônicas entre si preenche a função de calibrar o emprego dos fatores econômicos segundo uma linha de rendimento máximo, explorando-se em limites extremos o único fator constantemente abundante, que é o trabalho – em bases anticapitalistas, semicapitalistas ou capitalistas. Por isso, estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento não só podem ser combinadas organicamente e articuladas no sistema econômico global (FERNANDES, 1981, p. 65).

Essa perspectiva pode ser complementada pela obra de Virginia Fontes. Com seu livro *O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história* (2010), a autora demonstrou como as elites no Brasil acentuaram sua capacidade de conservar seu controle nacional e aprofundar o vínculo de dependência ao capital Imperialista ao longo da segunda metade do século XX operando com a manutenção do binômio conservação-mudança em uma verdadeira revolução passiva, para utilizar os termos de Gramsci⁹². Escreve a autora que essas elites

⁹² Virgínia Fontes (2010) destaca que, durante o século XX, o Brasil foi marcado por lutas intensas de forte conteúdo classista que impulsionaram reações violentas das classes proprietárias. Ela aponta três momentos distintos de períodos históricos recentes, nos quais, após o desmonte das resistências, a “pacificação” foi realizada no intuito de garantir tanto a coesão, o controle e a adesão ao projeto dos “de cima”; configurando verdadeiras revoluções passivas, conforme a terminologia gramsciana.

Aderiram, à sua maneira, à forma da política capital imperialista dominante no cenário internacional. Dada a estreita imbricação de seus interesses com os demais capital-imperialistas, em contexto histórico no qual a constituição de burguesias em espaços nacionais passa por uma intensa cosmopolitização, a expectativa de um comportamento autonomizante e republicano dessas burguesias está fadada ao fracasso. Inexiste, pois, uma burguesia nacional no Brasil e inexistem condições históricas para a emergência de algo similar. Essa constatação de forma alguma reduz o peso e a complexidade organizativa dessas burguesias brasileiras (FONTES, 2010, p. 314).

Ainda pela lente de Florestan, percebemos que nossa formação social se configurou num quadro de acomodação cultural e preconceitos, no qual as elites econômicas mantiveram uma mentalidade “colonizada”, pela qual os valores positivados se encontravam no mundo desenvolvido europeu/estadunidense. Dessa forma, a mentalidade dominante rejeitava a população brasileira, de origem negra, índia e/ou mestiça, identificada como um elemento do atraso, que deveria ser constantemente interdito. Miriam Limoeiro Cardoso (1996), estudiosa de Florestan Fernandes, aponta como o trabalho do sociólogo explicitou a ligação da estrutura econômica às condicionantes culturais da sociedade brasileira, de modo a fornecer pistas para entendermos a relação entre a estruturação do modo de produção capitalista e as características da sociedade brasileira nas últimas décadas, com particular interesse na educação. Sua síntese dessa relação entre dominação cultural e econômica é de grande interesse:

Esta é uma forma de domínio (cultural), que é fortalecedora do outro lado deste mesmo domínio (econômico). É para esta alienação, que é cultural e também moral, que Florestan chama a atenção[...]. A oportunidade de refletir sobre casos de nações que também se encontram em situação de dependência, mas que contam com civilização própria, rica e complexa - diferentemente de nações cujo processo civilizatório foi constituído de forma semelhante ao do Brasil - repercute fortemente no pensamento de Florestan. É num momento assim que ele põe em questão os limites de sua antiga reflexão sobre a dependência cultural, formula a situação dos países subdesenvolvidos em termos de heteronomia ou dependência e caracteriza a condição heteronômica como sendo econômica, política e social (CARDOSO, 1996, p. 18-19).

Em toda a sua trajetória, Florestan (1981) contribuiu para a ampla compreensão da educação brasileira através de aproximações com sua construção teórica, tornando-se imprescindível ao destacar o caráter limitador imposto pela nossa elite moderna/conservadora, que por temer uma “revolução dentro da ordem”, manteve subordinadas, a duras penas, as “classes baixas”. Essa submissão objetivava impossibilitar e/ou eliminar qualquer alternativa possível que pudesse subverter ou ameaçar o *status quo* destas elites, alimentando através dos

aparelhos de Estado uma “sociedade civil não civilizada” através de uma estratégia de dominação profunda e perversa.

O aparelho de Estado seria ocupado com vistas à máxima redução de sua permeabilidade e deslocamentos políticos de seu controle societário (FERNANDES, 1974, p. 28). Seus diferentes recursos seriam mobilizados para atenuar e dirimir qualquer possibilidade de mudanças espontâneas provocadas pela conscientização, organização e movimentação das classes marginalizadas ou subordinadas na ordem social competitiva, para frear a formação de novas forças sociais capazes de disputar os sentidos das mudanças em curso (ALGEBAILLE, 2009, p. 62).

Tais formulações teóricas jogam luz na realidade educacional pesquisada, pois evidenciam as determinações que sustentaram todo o percurso do ensino médio, no Brasil, assinalado pelo dualismo e por contradições entre o capital e o trabalho levantados na seção anterior.

Essas formulações refletem as especificidades do capitalismo dependente que, marcadamente, ampliou a restrição do acesso dos filhos da classe trabalhadora a uma educação libertadora e alimentou a dualidade na oferta da educação no ensino médio. À massa dos trabalhadores se fornece uma educação elementar e a um grupo diminuto, um saber mais elaborado, oferecendo uma educação diferenciada para aqueles que têm diferentes histórias de vida.

A partir dessas análises abordaremos nos próximos itens um conjunto de ações, que em nossa avaliação, realizam à brasileira os ajustes adequados ao capital imperialista e à elite brasileira para a manutenção e atualização de nossa condição de um Estado capitalista dependente. Quadro que revela a intenção de transformar a escola pública, “uma instituição social historicamente construída, para uma organização empresarial de prestação de serviços” (FREITAS, 2018. p. 126). São marcas presentes na trajetória do ensino médio e que se aprofundam a partir da REM que reconduz uma série de medidas próprias de um neoliberalismo exacerbado, impactando não apenas a educação pública, como também, afetando profundamente e em particular o trabalho docente.

3.3 O neoliberalismo e os impactos no ensino médio

Se no capítulo anterior demonstramos, através dos estudos de Mandel (1982) e Braverman (1977) o quanto o capital monopolista garantiu a ampliação do Estado com o

oferecimento das políticas sociais a uma parcela considerável da população. Aqui, nesta seção deste capítulo, procuraremos evidenciar que este movimento se modificou a partir da crise do capitalismo tardio, expressa na viragem de uma onda longa de estagnação, conhecida como “A crise do capital que atingiu os países capitalistas centrais, em meados da década de 1970” (ALVES, 2008, p. 1). Tendendo a impulsionar, nas décadas seguintes, transformações que levaram o Estado a ministrar os elementos desta crise através de uma resposta mais ofensiva: o neoliberalismo.

Assim, além de uma modificação nesta relação, que se refletiu numa nova modelagem nas funções do Estado, pois “Como parte integrante do sistema e não externo a ele, [...] expandiu e/ou elevou sua participação, em dimensões antes discretas. [...] respondendo de modo direto e explícito à necessidade da reprodução” (GURGEL; JUSTEN, 2011, p. 32) do capital, passávamos a ter que enfrentar, decorrente deste quadro, as mudanças nas políticas sociais que se conformavam ao ideário neoliberal, e as expropriações ainda maiores do fundo público.

Desta forma, frente a esse contexto, se operou um processo de implementação de reformas no Estado que, segundo Behring (2021), passaram a modificar o caráter das políticas sociais, “inclusive sendo redirecionadas para a lógica do consumo e do produtivismo, via programas assistenciais de transferência monetária (BOSCHETTI, 2006, 2016), em vez da lógica dos direitos e serviços gratuitos e universais.” (BEHRING, 2021, p. 136). Reformas que expressaram a prioridade com a manutenção da lógica de acumulação e produção do mais-valor, que modificavam a estrutura do Estado e manifestavam a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, revelando que as mudanças promovidas pela imposição de uma agenda neoliberal não foi a “expressão política dos capitais contra os Estados” (MASCARO, 2013, p. 124) mas, “uma política dos capitais passando pelos Estados” (Idem). Segundo o qual o neoliberalismo se apresentou num complexo processo de construção hegemônica⁹³.

Para que possamos compreender o alcance destas modificações no trabalho docente que se realiza nas escolas públicas estaduais e chegarmos até as ações de implementação da REM e seus efeitos, precisaremos antes desvelar os nexos entre os diferentes momentos de aplicação desta política, correlacionando o processo histórico com os elementos que vêm impactando a realização no trabalho docente em sua processualidade.

⁹³ Para melhor compreensão do processo histórico que constitui o neoliberalismo ver Perry Anderson (1995), Silva Júnior (2002b), Castelo (2013) e Dardot e Laval (2016).

No caso específico do Brasil, diferentemente de países como a Inglaterra e os Estados Unidos as América traziam a “ortodoxia liberal”, por meio das teses monetaristas e neoliberais para equacionar a crise, vivenciávamos ainda o processo de redemocratização, o que em nossa avaliação (NEPOMUCENO; ALGEBAILLE, 2021), postergou a implementação, na sua totalidade, das políticas neoliberais no Brasil, que se consubstanciara⁹⁴, somente a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994.

3.3.1 A era FHC

A partir da chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, passamos a enfrentar, de maneira mais intensa, a aplicação de uma política que se baseou na racionalização da ação do Estado⁹⁵, conforme a qual este funcionou, como destaca Silva Junior (2002), não somente como instrumento para garantir a acumulação do capital, mas também, como formulador e implementador de políticas públicas estratégicas para a manutenção do sistema.

Tal característica foi identificada também nos estudos de Gentili (1998a e 1998b) e de Dardot e Laval (2016), que reforçam a importância ideológica da construção desta racionalidade que procurou se apresentar como única saída para a crise do capital, legitimando as reformas no Estado, como também, tensionando a escola pública, para subjugar-la ainda mais aos interesses do capital.

Não que essa tensão seja uma novidade, pois a educação escolar institucionalizada nasceu com a ação deliberada do capitalismo desde seus primórdios.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – 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

⁹⁴ Coelho (2012) lembra-nos que, com a eleição de Collor, o neoliberalismo tornou-se a ideologia oficial da classe dominante, abrindo a economia ao capital internacional e a reforma neoliberal do Estado brasileiro. No entanto, pela ausência de vínculos mais fortes com importantes forças sociais, o então presidente vivenciou uma grande dificuldade de estabilização do seu governo, que acabou sendo interditado por estas mesmas forças.

⁹⁵ Não aprofundaremos aqui as mudanças realizadas no Estado brasileiro através das reformas neoliberais, em sua totalidade neste período, apenas as mais relacionadas à área da educação. Para maior aprofundamento cf, Bresser-Pereira (1996, 1997, 1998a, 1998b e 2006), Filgueiras (2006), Perry Anderson (1995) e Abruccio (1997).

transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Porém, o que agora se evidencia como “novidade histórica”, de acordo com o próprio autor em tela, é que por conta do caráter arrasador desta crise⁹⁶, as respostas para equacioná-la mostram-se igualmente demolidoras. O que tornou as reformas educacionais sob o jugo neoliberal um instrumento potente à reprodução ampliada do capital, que procurará internalizar ainda mais, seus valores como mecanismo de perpetuação do sistema, garantindo a aderência da

[...] força de trabalho aos novos padrões de exploração, num processo de disciplinamento, fundado na ruptura das ‘seguranças’ do pacto fordista/keynesiano, o que inclui alteração no Estado social, com expropriação de direitos, recomposição do exército industrial de reserva, ou superpopulação relativa em suas várias faces, [...] as condições gerais de produção, na perspectiva de propiciar as condições de rotação e valorização do capital e assegurar a subsunção do trabalho ao capital em condições precárias (BEHRING, 2021, p. 116 -117).

As Reformas refletem assim, as mudanças decorrentes deste novo momento do capital que passarão a determinar também “uma sujeição mas direta da escola à razão econômica” (LAVAL, 2019, p. 29).

Essa mutação deve ser situada no contexto mais geral das transformações do capitalismo a partir dos anos de 1980: globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas, ampliação dos processos de mercadorização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados numa guerra ‘econômica’ generalizada, contestação das proteções dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego. Muito mais que uma ‘crise’ passageira, o que presenciamos é uma *mutação do capitalismo*. O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social. Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a

⁹⁶ István Mészáros (2011a) demonstra três aspectos nos quais, a atual crise estrutural do capital se apresenta de forma demolidora: “(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc. (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (corno foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. Seria extremamente tolo negar que tal maquinaria existe e é poderosa, nem se deveria excluir ou minimizar a capacidade do capital de somar novos instrumentos ao seu já vasto arsenal de autodefesa contínua. Não obstante, o fato de que a maquinaria existente esteja sendo posta em jogo com frequência crescente e com eficácia decrescente é uma medida apropriada da severidade da crise estrutural que se aprofunda”. (MÉSZÁROS, 2011a, 795-796).

instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. *Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação* (LAVAL, 2019, p. 39, grifos nossos).

Silva Junior (2000a) também destaca que foi no governo de FHC que tais ações ocorreram com maior intensidade e sistematização, pois foi implementado não apenas uma ampla reforma na estrutura do Estado, mas principalmente no sistema educacional, no bojo da qual, profundas mudanças passaram a determinar o processo de formação da população brasileira para o mundo globalizado, e principalmente para os “processos cognitivos, nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável)” (SILVA JUNIOR, 2000a, p. 241). Datam deste período uma profusão de medidas jurídico-administrativas, que provocaram esta alteração de natureza qualitativa no sistema educacional e na realidade da escola pública brasileira e do trabalho docente.

Senão vejamos, em seu governo assistimos a promulgação da LDB, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; das Diretrizes Curriculares para a educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares para cursos de graduação, da regulamentação dos cursos sequenciais, dos Processos de Avaliação da Educação Brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, da Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional, [...] etc.(SILVA JUNIOR, 2000a, p. 241).

Houve, dessa maneira, profundo impacto sobre as condições de realização da educação básica e conseqüentemente do trabalho docente,

Configurando um conjunto de arranjos no intuito de promover a “eficiência” no sistema educacional através do estabelecimento de reformas curriculares, de gratificações por desempenho para os professores(as), de um sistema centralizado de avaliação, e da instauração de procedimentos que já objetivavam uma substituição tecnológica das aulas presenciais. Mecanismos que buscavam imprimir a concepção da educação para o mercado na educação básica, como também o aprofundamento da heteronomia do trabalho docente e, conseqüentemente, a expropriação do conhecimento dos professores(as) (NEPOMUCENO; ALGEBAILLE, 2021, p. 196).

Dalila de Oliveira (2003 e 2009), em seus estudos acerca da educação brasileira, aponta, não para um, mas para dois momentos distintos deste processo de aplicação das reformas educacionais, o primeiro se relaciona à reestruturação capitalista de primeira hora para resolver a crise dos anos de 1970.

[...] as primeiras reformas educacionais foram dirigidas ao atendimento das demandas apresentadas pelo trabalho, ou mais especificamente, para o local de trabalho, correspondendo à educação escolar pública dirigida ao atendimento direto das necessidades da produção capitalista (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

O segundo foi iniciado nos anos de 1990 a partir de uma articulação internacional de maior consistência, que se revelou nas diretrizes seguidas pelo Brasil referentes, principalmente, a partir da *Conferência Mundial de Jomtien*⁹⁷ que se expressou através das ações já apontadas acima por Silva Junior (2000a), no período do governo de FHC com a *reforma do Estado*.

No entanto, em nossa avaliação, desde o estouro da crise estrutural do capital, o país experimentou efetivamente, quatro momentos distintos que evidenciaram contradições e disputas em suas múltiplas determinações na aplicação das políticas educacionais.

Advogamos, tal qual argumenta a professora Dalila Oliveira (2003 e 2009), que o primeiro momento corresponde a década de 1970 com a imposição das primeiras medidas que buscavam atender a demanda do mundo do trabalho, com a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e o Parecer n.º 45/72. E o segundo, que corresponde ao período no governo de FHC, que condiz com a ofensiva capitalista mais contundente através da aplicação de medidas que modificaram o perfil do Estado brasileiro. Para além destes acrescentamos, ainda mais dois momentos distintos. O terceiro, que corresponde ao período dos governos Lula e Dilma. E um quarto momento que se iniciou a partir do golpe de 2016 com o governo Temer, responsável pela aprovação de uma série de medidas que além de retomarem o curso das reformas do período de FHC resgataram na educação do ensino médio os princípios da Reforma Capanema dos anos de 1940 e das Leis nº 5.692/1971 e nº 7.044/1982 (CIAVATTA, 2021).

Contudo, por entendermos que este último período apontado, por expressar o avanço de uma estratégia do capital neoliberal exacerbado ou ainda como qualificam alguns autores, ultraliberal, têm a frente do governo frações ultraconservadoras, de extrema direita, da classe burguesa, será abordado no próximo capítulo, o qual apresenta a constituição de mecanismos de profunda regressão social e educacional, no tempo presente. Por hora lançaremos luz no terceiro período caracterizado em nossas análises como a era petista dos governos Lula e Dilma.

⁹⁷ Realizada em 1990 na Tailândia teve a participação de 155 países, organizações não governamentais internacionais, centenas de agências bilaterais e multilaterais. Aprovou uma Declaração Mundial de Educação para Todos: uma carta-compromisso que estabelecia um prazo de dez anos para a aplicação de diretrizes educacionais patrocinadas pelo Banco Mundial, UNICEF e Banco Interamericano de Desenvolvimento, em associação com os governos e organizações não governamentais. Intensificando as ações de massificação do ensino básico como pressuposto da cidadania “consentida”, com base na teoria do capital humano.

3.3.2 A era petista

Do bloco apontado acima, destacamos o período dos governos petistas, visto que o percebemos como distinto do anterior, a era FHC, e do atual. Consideramos importante apontar alguns estudos, que, a despeito de muitas vezes divergirem, ajudam na compreensão da complexidade dos processos constituídos historicamente. Além de auxiliarem na reflexão e entendimento das disputas entre as distintas forças sociais que contribuíram para os mais variados enquadramentos conceituais deste período.

Aqui não aprofundaremos as análises, pois esse não é o nosso foco, apenas elencaremos, o que em nossa compreensão, se constituiu num inventário denso e robusto a respeito das diferentes formulações de caracterizações do período; que vão desde a composição de uma frente *neodesenvolvimentista* (BOITO, 2012), passando por enquadramentos que encarnam conceitos gramscianos como *Revolução Passiva à brasileira* (BRAGA, 2016; OLIVEIRA, 2010), ou a de *transformismo* (COELHO, 2012; ANDERSON, 2020) como ainda a de *hegemonia às avessas* (COUTINHO, 2010) ou de *contrarreforma* (OLIVEIRA, 2018), até chegar à elaboração da composição de um novo bloco de poder social-liberal (CASTELO, 2013), ou de um reformismo fraco (SINGER, 2018); em que pese que, na maioria destas análises, haja uma compreensão de que a marca de nossa história política seja a manutenção do velho, através de uma modernização, na qual existem uma “[...]simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’” (OLIVEIRA, 2003, p. 32). Processo relacionado às distintas frações burguesas que procuram manter-se conectadas ao *bloco no poder* do Estado brasileiro, e assim impor seus projetos.

Em relação a aplicação de medidas relacionadas à educação pública, identificamos nos governos petistas, uma forte ambiguidade, visto que algumas medidas, compuseram nitidamente um quadro de avanço em relação a conquistas importantes, principalmente, para o processo de profissionalização do trabalhador(a) docente⁹⁸, mas que, por outro lado, ao se implementarem algumas outras ações, acabou-se dando espaço ao ideário neoliberal e ao

⁹⁸ Como exemplo para ilustrar esse avanço lembramos um conjunto de leis, que aprovadas nesse período, garantiram a obrigatoriedade na oferta no ensino médio das disciplinas como Educação física, na Lei nº 10.793/2003; como Língua Espanhola, na Lei nº 11.161/2005; e das disciplinas de Filosofia e a Sociologia, na Lei nº 11.684/2008.

controle por determinadas frações burguesas, da elaboração e execução da política educacional. Assim, entendemos que estes governos, na sua totalidade, não conseguiram romper com a lógica das políticas aprovadas no período anterior, mesmo avançando em alguns parâmetros, retrocederam em outros, o que permitiu o posterior aprofundamento dos projetos iniciados da era FHC no atual momento.

Diferente da análise de alguns autores como Behring (2021), que advoga a tese de que desde 1995, há uma continuidade constante e linear na aplicação das reformas neoliberais, que determinaram além do financiamento a concepção da política social brasileira, defendemos que houve tensões e uma mediação dialética que não nos permite caracterizar esse período como de completa continuidade.

O primeiro elemento importante que destacamos em nossa argumentação e que rompe com a lógica neoliberal até então imposta no governo de FHC, será a aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.

De acordo com Vieira (2012), antes dessa aprovação “não havia legislação nacional definidora de igualdade salarial para os profissionais da educação básica pública no Brasil. Cada ente federado – União, estados, municípios e Distrito Federal – obedecia a sua legislação e suas regras” (VIEIRA, 2012, p. 122). A Lei de Diretrizes e Bases responsabilizou os estados e municípios pela definição da carreira e remuneração dos docentes de suas redes, mantendo “a pulverização de remunerações e as desigualdades existentes entre os entes federados” (VIEIRA, 2012, p. 2).

Desta forma, essa pauta esteve sempre presente nas reivindicações e nas lutas docentes⁹⁹, se expressando em alguns momentos de conquistas que deram sequência à noção de “piso” introduzida pela primeira vez na constituição Federal, de 1988, e ao conceito de “Nacional” que havia sido incluída na Emenda Constitucional nº 53/06 – que altera o Art. 206 da Constituição, e estabelece, finalmente, a fixação do PSPN na lei federal.

Entendemos, que apesar dos valores designados na época para o início de carreira, serem baixos em relação ao que já era pago nos principais Estados da federação, a garantia da composição da jornada e a definição de, no mínimo, 30% de atividade para o planejamento, com proporcionalidade para jornadas ampliadas ou reduzidas, foram as maiores conquistas para o conjunto dos trabalhadores(as) docentes no país. Com o PSPN se garantiu uma

⁹⁹ Composto um extenso e vasto quadro de mobilizações, onde as diversas redes/sistemas (26 estaduais, 01 distrital e 5.570 municipais) procuraram se organizar ao longo dos anos, na garantia da existência de cerca de 5.697 Planos de Carreira, Cargos e Salários distintos.

legislação que trazia como referência uma padronização nacional de remuneração, carga horária e tempo de planejamento, como até então ainda não havíamos experimentado em nossa história; reivindicação antiga dos trabalhadores (as) docentes que contribuiu para quebrar com a lógica de destituições de direitos que vinham sendo impostos pela razão neoliberal do período de FHC na legislação brasileira, havendo mesmo, ainda hoje, a despeito da lei, a necessidade de luta para o cumprimento do piso na maioria dos Estados e municípios¹⁰⁰.

Por entendermos que a avaliação da implementação de uma política pública não é um exercício simples, pois envolve muito mais do que a análise fria dos documentos orientadores, e por mais que se apresente como um avanço, como no caso analisado da lei do PSPN, destacamos que é preciso também avaliar seu alcance e as formas de interpretação dessa política na prática, bem como os seus efeitos para a transformação da realidade, na interação e nas relações de força que se se modificam pouco a pouco. Desta forma, o cumprimento da Lei do PSPN para os trabalhadores(as) docentes segue como uma das grandes lutas, e se manteve como pauta de mobilização nacional ainda nos dias atuais de escrita dessa tese¹⁰¹.

Outra política aprovada nesse período, que, inclusive irá viabilizar materialmente a implementação do PSPN nos entes da federação, será a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). “O percurso do Projeto de Lei que instituiu o PSPN foi desenhado no leito do FUNDEB, que forneceu as bases constitucionais e materiais viabilizadoras da iniciativa do Governo Lula e da acolhida da proposta pelo Congresso Nacional” (VIEIRA, 2012, p. 179). Ampliando a cobertura do financiamento para toda a educação básica – compreendendo suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Garante-se, assim, em termos financeiros, a ampliação da sub vinculação de recursos dos antigos 15% do Fundo de

¹⁰⁰ De acordo com o último levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em 2016, e o artigo de Jacomini, M. A. da Cruz, R. E., & de Castro, E. C. de 2019, referente a pesquisa sobre o cumprimento da Lei do piso e da jornada nos Estados da federação, a Lei ainda não se efetivou como realidade nacional, tanto em relação ao pagamento do piso estipulado, quanto em relação ao cumprimento da carga horária para planejamento (1/3), tornando estes itens elementos constantes na pauta das lutas do magistério, ainda hoje. Informação disponível em < <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/69239-somente-dois-estados-e-o-df-cumprem-integralmente-a-lei-do-piso>> Acesso em 2 de mar. de 2020.

¹⁰¹ Tanto na batalha recente para a garantia do reajuste do valor inicial do PSPN para o magistério na letra da lei. Informação disponível em < <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/74558-cnte-vence-batalha-pelo-reajuste-do-piso-do-magisterio-vinculado-a-lei-11-738>. Acesso em 02 de fev. de 2022, como na mobilização nacional para o cumprimento dela. Informação disponível em < <https://mundosindical.com.br/Noticias/51710,Mobilizacoes-de-professores-em-todo-o-pais-reforcam-necessidade-da-Greve-Nacional-da-Educacao>> Acesso em 27 de fev. de 2022.

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para 20% do FUNDEB¹⁰².

Temos ainda uma outra medida deste período que gera avaliações distintas. A instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que através da promulgação da Lei nº 6.094/2007, reúne dezenas de programas abarcando a educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – e à educação superior.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE.* No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do Plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, o site do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANI, 2009, p. 5, grifos nosso).

De acordo com Oliveira (2003), conseguiu-se através de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propiciou o desenvolvimento prioritário da educação básica de forma descentralizada com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC).

Contudo, se a instituição do PDE colaborou no sentido de trazer uniformidade na aplicação da política educacional como argumenta Oliveira (2003), garantindo suporte material em todo território, descentralizando e garantindo com isso a implementação da política educacional nos mais distantes rincões do país de forma mais universal, não podemos desconsiderar alguns elementos que representaram um fortalecimento da política neoliberal do período anterior. Vejamos:

Primeiramente, ressaltamos que ao considerar como parceiro privilegiado de interlocução para a elaboração do PDE, o empresariado¹⁰³, que já exercia forte presença no

¹⁰² Para ilustrar a importância desta medida trazemos o dado da Agência Senado, que demonstra que em 2019, dos R\$ 248 bilhões aplicados nas escolas públicas do país, R\$ 156 bilhões (65% do total) saíram do FUNDEB. Agência Senado. Brasília, 06/01/2020. Informação disponível em:< <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/manter-o-fundeb-e-garantir-recursos-sao-desafios-do-congresso-em-2020> Acesso em:> 02 de mar. 2020.

¹⁰³ Liderados pela holding Itaú-Unibanco, mais o Instituto Ayrton Senna, a Ale (combustíveis), o Banco Triângulo, Bradesco Capitalização, Brasil Telecom, Celpe, Coelba, Cosern, Credicard, Grendene, HP Brasil, Instituto Unibanco, Instituto Vivo, Instituto Votorantim, Intel, Lenovo, Martins Distribuidora, Microsoft Educação, Nívea, Oracle, Santa Bárbara Engenharia, Siemens, Suzano, Vale do Rio Doce, Fundação Roberto

governo de FHC, sendo conduzido a exercer o papel de classe dirigente neste processo, durante o governo Lula, aparta as forças sociais que estiveram historicamente à frente na defesa da educação pública de qualidade, socialmente referenciada, isto é, os sindicatos e confederações dos trabalhadores de educação, e/ou as universidades públicas e suas associações de pesquisa e extensão.

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. No contexto indicado, *o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do 'Compromisso Todos pela Educação'*, movimento lançado em 7 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243, grifos nosso).

Leher (2014) demonstra também como esse movimento, o Todos pela Educação (TPE), através de uma coalizão ampla e orgânica, se instituiu por intermédio da liderança do setor financeiro no *bloco no poder*, atuando na forma de partido político, nos termos de Gramsci. O autor também demonstra que o movimento agregou iniciativas do capital para a educação até então dispersas, e assim, foi construindo uma agenda na forma de metas e compromissos, que dirigiu o processo educativo, a princípio, por dentro do PDE.

Uma importante vitória desse movimento foi o convencimento do governo Lula da Silva de incorporar a sua agenda como política governamental, o que foi efetivado com *o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (Decreto 6.094/07, Lei 12.695/12, lei 13.005/14) que, não casualmente, foi batizado por Haddad como 'PDE: Compromisso Todos pela Educação'* (LEHER, 2014, p.4, grifos nosso).

Passaram a ser incorporados critérios gerencialistas, como exemplo de busca prioritária por resultados nas avaliações institucionais, que se instituíram no governo de FHC, denominadas por Saviani (2007) como “pedagogia de resultados”.

Marinho (que não divulga seus parceiros), Fundação Victor Civita, Bovespa, Cosac Naify, Editora Ática, Editora Scipione, EDP, Fundação Bradesco, Fundação Cargill, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unilever, Intel, Itaotec, Microsoft, OSESP, Rádio Bandeirantes, SESI, Grupo Gerdau, Preal21, Itaú Social, Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, Federação Brasileira de Bancos (Febraban), Serviço Social do Comércio (Sesc), ABN Amro, Fundação Educar DPaschoal, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Grupo Ethos entre outros.

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p. 1252-1253).

Outra questão importante que fortaleceu a implementação da lógica neoliberal na educação deste período, foi a participação intensa do TPE nos diferentes fóruns de debate sobre a educação, expressão, nesta, do pacto de conciliação entre os órgãos governamentais e o empresariado, que permitiu uma forte adesão aos critérios gerencialistas, ancorados em modelos e materiais deste setor, que passavam a impor condicionalidades e a pavimentar uma avenida de oportunidades para sua inserção na educação pública.

Desta forma, tivemos igualmente uma outra movimentação, conduzida também pelo TPE, e impulsionada pelo PDE: a consolidação da política de metas e ranking na educação através da imposição de um instrumento que passou a mensurar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰⁴. Assim, o PDE através do IDEB passava a compor o arcabouço legal e político para uma educação instrumental, que se constituía a partir da lógica do capital, onde através da imposição do controle do tempo e da aferição de resultados, se construiu caminhos rumo à adequação da função da escola e da educação pública, transformando-a, cada vez mais, em produto mensurável e assim contribuindo também para o seu processo de privatização.

Privatização, que segundo Freitas (2012 e 2018), se apresentou em duas vias. Uma de forma mais direta e ampla que prosperou através da profusão de um mercado para a contratação de assessorias, bem como de uma abundante parafernália tecnológica, oferecidas como salvadoras e garantidoras de eficiência. Num deslocamento da lógica do mundo empresarial para o educacional, no qual as políticas de responsabilização baseadas nos testes para aferir as metas estabelecidas pelo IDEB, desenvolveram processos de “[...] credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores[...].” (FREITAS, 2018, p. 39), gerando um mercado próprio e promissor.

¹⁰⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador sintético de desempenho educacional de alunos e instituições de ensino, resultante da combinação de dados de avaliações externas e censos escolares a cargo do governo federal. Instrumento potente de aferição que se transformou em uma ferramenta estratégica de gestão, pois por intermédio dele, metas foram traçadas para que escolas e professores se adequassem a elas.

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes. (FREITAS, 2018, p. 79).

Outra via de privatização mais indireta e difusa, que além de proporcionar uma avenida de oportunidades aos autodenominados “parceiros da educação” do mundo empresarial, garantiu mais espaço para estes pautarem a Educação Básica e ampliarem o controle sobre a ação escolar e o trabalho docente, garantindo seus interesses, não só através da implantação de apostilamento, de cursos, de projetos, e de assessorias, como também a partir de todo tipo de iniciativas capaz de implantar o setor privado no interior da educação “pública”. Desta forma, aos poucos a privatização vai se impondo, pois “Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (FREITAS, 2012, p.386).

Gentili (1998b) destaca também que é uma *privatização diferenciada* “[...] das instituições produtivas” (GENTILI, 1998b, p.322). Lembra que o processo de privatização na educação ultrapassa a ação de compra e venda direta. Vai além de delegar responsabilidades públicas para organizações privadas, pois redistribui e rearranja o poder. Está focada em distintos processos que vão desde a formação docente, até a definição de currículos e da avaliação. Privatizar neste sentido significa estabelecer um mercado educacional, que se integra aos mecanismos centralizados de controle sobre o resultado das políticas educacionais, e assim transferem a “educação da esfera da política para a esfera do mercado” (GENTILI, 1998b, p. 19).

Integrando ainda outra ação do PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (Brasil, 2009), temos ainda a instituição do programa do ensino médio inovador (ProEMI), pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009, que também suscita avaliações divergentes sobre seus objetivos e desdobramentos. Traremos este programa para nossa análise, no sentido de buscar interpelar o quanto contribuiu, ou não, na continuidade da lógica neoliberal nas políticas educacionais nesta etapa da educação básica, no entanto não esmiuçaremos o programa nem sua aplicação, apenas o problematizaremos.

Algumas pesquisas nos auxiliaram na identificação de diferentes índices utilizados como justificativa para a instituição do Programa. Demonstraram, frente aos altos indicadores

de evasão e de abandono, bem como, além das médias abaixo das metas propostas para o IDEB, de como havia a necessidade de se apontar saídas que procurassem responder para esse quadro crítico do ensino médio.

Isleb (2014), que estuda o Programa e sua relação com dados de fluxo escolar, identifica os nexos desenvolvidos entre a proposta do ProEMI e as altas taxas de reprovação, evasão e desinteresse dos estudantes no nível médio da educação. Bem como Oliveira (2019), que em sua dissertação de mestrado analisa o campo de integração curricular do mundo do trabalho no Programa, que também relaciona outros parâmetros de críticas ao currículo do ensino médio, como as baixas pontuações em avaliações externas, destinadas ao Programme for International Student Assessment (PISA)¹⁰⁵.

Estes indicadores que podem ter servido como álibe para a implantação do programa, no entanto, de acordo com a análise de Frigotto (2004), não justificam suficientemente, o desinteresse dos jovens estudantes por essa etapa escolar. Segundo o professor, não se pode desconsiderar as questões estruturais que circundam as determinações internas e externas ao ambiente escolar, as quais muitas vezes interferem bastante, chegando a determinar o abandono, e desinteresse do aluno pelo ensino médio. E que assim, os problemas desta etapa escolar, não serão resolvidos apenas alterando o desenho curricular ou a carga horária.

Outra questão importante para compreender como o ProEMI funcionou de modo semelhante e articulado a outras políticas do PDE, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e o IDEB, foi o processo que impulsionou a indução/adesão das redes de educação, ao Programa, de modo quase compulsório. Isto porque, ao ter como base um regime de cooperação e articulação entre o MEC e os entes federados, garantiu-se ao mesmo

¹⁰⁵ O Pisa é uma avaliação de larga escala idealizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), permitindo um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos aos países membros. De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), até 2018 contava com a adesão de 79 países. O PISA avalia os estudantes na faixa etária dos 15 anos em três domínios do conhecimento - leitura, matemática e ciências – onde em cada edição há um domínio principal sendo avaliado. outros domínios como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global, identificados como inovadores pela OCDE, também são avaliados. O Brasil participa desde a primeira edição no ano de 2000, e o Inep é o órgão responsável pelo planejamento e operacionalização da avaliação no país. Questionando este modelo de avaliação, Freitas (2019) ressaltava os problemas advindos ao enquadramento que o PISA induz, ao que ele denomina de uma “geocultura meritocrática excludente”, pois ao contrário do que se propagandeia, não é à melhoria da educação que o PISA se destina, já que nota mais alta não é sinônimo de boa educação (Ravitch, 2011). O que importa é a vivência da concorrência e da disputa em cada sala de aula, bem como a ideia de que são seus resultados (positivos ou negativos) que devem ser a base de uma política educacional. A concorrência é ensinada à juventude como princípio geral de funcionamento social. De fato, este movimento global de reforma educacional impulsiona a instalação de um “novo contrato social”, em substituição ao da democracia inclusiva, cujas propostas já haviam sido superadas no século 19. Informação disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2019/12/08/o-pisa-e-a-geocultura-da-desigualdade-meritocratica/>>. Acesso em: 07 de mar. de 2020.

tempo apoio, incentivo e fortalecimento das Secretarias Estaduais de Educação na aplicação do programa, à medida que estas recebessem, ao aderirem formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o repasse com o apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁰⁶.

Encontram-se explícitos no próprio parecer do ProEMI, quando indica que os critérios, parâmetros e os procedimentos para o apoio técnico-financeiro estão em consonância com o previsto no “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, na Resolução CD/FNDE/nº 29, de 20 de junho de 2007, e na Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.” (PARECER CNE/CP 11/2009. p.5, grifo nosso). O mesmo também é formalizado na Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, no artigo Art. 4º onde destaca que “poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (BRASIL, 2009b). Ou seja, para receber o financiamento do ProEMI era requisito ter aderido ao TPE (OLIVEIRA, 2019. P. 59).

Assim, ao transferir recursos do PDDE aos entes federados, por número de estudantes nas escolas, o governo estimulou não somente a adesão ao ProEMI, como também, induziu a uma prioridade contábil das gestões, favorecendo a ampliação do número de alunos em sala de aula, de maneira que estas escolas passaram a complementar seus escassos recursos mediante salas de aulas lotadas. Sinônimo de comprometimento das condições mínimas de exercício de qualidade social, referendadas para o trabalho docente e para a educação.

Outrossim, também temos, como destaca Peroni e Adrião (2007), outra questão controversa, que se refere à exigência da abertura de Unidades Executoras (UEX)¹⁰⁷ de caráter

¹⁰⁶ Peroni e Adrião (2007) descrevem como o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), passou a se chamar Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 e reafirmado pela Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001. Apontam que ambos têm como objetivo repassar, “[...] diretamente às escolas públicas do ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do Salário-Educação, distribuídos pelo FNDE, segundo o número de alunos matriculados. Os recursos, inicialmente, deveriam ser repassados para a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, ou para a unidade executora das escolas [...] A partir de 1997, com base na ideia ‘de que a própria comunidade é quem sabe aplicar o dinheiro para resolver os seus problemas’, para que esses recursos cheguem diretamente às escolas, passa-se a exigir que cada instituição escolar crie a sua unidade executora. Em outras palavras, as escolas com mais de 99 alunos, para receberem os recursos, precisam criar, obrigatoriamente, uma unidade executora, ou seja, uma ‘entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativas da comunidade escolar (caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE (...)’ (BRASIL, 1997a).” (PERONI; ADRIÃO, 2007, p.29 e 30).

¹⁰⁷ “A Unidade Executora tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e *provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola*” (BRASIL, 1997, p. 11, grifos nosso).

privado, pelas escolas que aderissem ao programa, para a movimentação dos recursos do PDDE. Criaram-se com isso, inclusive, os meios técnicos e materiais para o estabelecimento das parcerias público-privadas, frente à escassez de recursos nas escolas. Neste sentido, avaliamos que a utilização deste instrumento, o PDDE, na garantia de execução do ProEMI, favoreceu os mecanismos que intensificavam a precarização do trabalho docente e a adesão à lógica público-privada no interior das escolas.

Outra questão importante referente ao ProEMI, diz respeito às suas distintas versões (BRASIL, MEC/SEB, 2009; 2011; 2013), que em diversos aspectos, de acordo com a nossa avaliação, vão subsidiar um conjunto de propostas para o Ensino Médio no governo seguinte, através da MP n° 746, da Lei n° 13. 415/2017 e da Nova Base Comum Curricular do Novo Ensino Médio (NBCCNEM). Observamos que foram várias reformulações, tanto em seus pressupostos teóricos quanto em suas orientações didático-metodológicas, que refletiram distintas conjunturas.

Assim, o ProEMI que iniciou em 2009 será encerrado em 2017 a partir da aprovação do Novo Ensino Médio, fase que corresponde ao quarto momento da nossa análise, e que será aprofundada mais adiante.

Deste modo, constatamos que muitas questões relacionadas à ampliação da carga horária e à reorganização do tempo escolar¹⁰⁸ contidas na REM, já estavam presentes no ProEMI. Desde o primeiro Documento Orientador de 2009 (Brasil, MEC/SEB, 2009), que indicou a carga horária mínima de 3.000 horas, mantendo as 2.400 horas obrigatórias, e acrescidas mais 600 horas, de maneira gradativa. Até os Documentos seguintes de 2011 e de 2013 (BRASIL, MEC/SEB, 2011; 2013), permaneceu a mesma orientação para a carga horária, mas facultou-se à escola, a possibilidade de escolher a ampliação do tempo escolar na perspectiva de 5 horas/dia, do tempo integral de 7 horas/dia, ou da oferta do Ensino Médio noturno. Abrindo um leque para a organização do tempo escolar que se verificará a partir da implementação não apenas no ProEMI, como na REM.

[...]e tal ampliação pode ser organizada de diversas maneiras, seja por meio de atividades em contraturno, nos finais de semana, atividades extra classe, ampliação da jornada diária de aula, rompimento do tempo de 50 minutos de aula, atividades externas à escola, atividades que possibilitem maior integração e diálogo entre as disciplinas, dentre outros (ISLEB, 2014, p. 73).

¹⁰⁸ Nesta análise, seguindo Isleb (2014) a adoção da categoria “tempo escolar” está relacionada ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola, e não ao tempo de aprendizagem do estudante.

Outras questões que aparecem de forma embrionária no ProEMI e serão desenvolvidas de forma mais complexa na REM serão a reorganização curricular e a diversificação das práticas pedagógicas decorrentes do redesenho curricular presente no programa. De acordo com a pesquisa de Isleb (2014) a introdução da organização curricular baseada em macro campos¹⁰⁹ tornou-se responsável em articular os eixos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, se apresentando em ações com diferentes formatos, dentre elas: disciplinas optativas, oficinas, ações interdisciplinares, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos, etc. (BRASIL, MEC/SEB, 2011; 2013); trazendo algumas mudanças na organização curricular.

Desta forma, concordamos com Oliveira que indica que o ProEMI foi “[...] um programa de múltiplas determinações, conciliatório, tal qual o governo no qual foi gestado” (OLIVEIRA 2019, p. 167) e que mesmo tendo sido elaborado numa perspectiva progressiva, não conseguiu garantir as mudanças almejadas em sua gênese. Em nossa avaliação, foi a política educacional implementada, que mais do que manter os elos através dos critérios, parâmetros e os procedimentos para o apoio técnico-financeiro em consonância com o previsto no “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, na Resolução CD/FNDE/nº 29, de 20 de junho de 2007, e na Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.” (PARECER CNE/CP 11/2009, p.5), serviu para fortalecer esta fração burguesa do *bloco no poder*. Tal política estabeleceu fortes vínculos entre a proposta de formação por competências, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, do governo de FHC que vigoravam no ano do primeiro documento de orientação do ProEMI de 2009, como também nos outros documentos subsequentes de 2011 e de 2013, através das experiências inovadoras dos macro campos. Para nós, isto favoreceu a fragmentação curricular presente na nova proposta de “formação integral” e “inovadora”, que vai ganhando espaço através de uma

¹⁰⁹ De acordo com Isleb (2014) houve modificações na conceituação deste termo nos documentos orientadores do ProEMI. Na versão de 2011, macro campo significa “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.14). Já na versão de 2013 se apresenta como: “um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013). Se apresentam ainda em duas versões: obrigatórios e não obrigatórios, sendo que os primeiros são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. E o segundo, são: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil.

engrenagem azeitada no conjunto das propostas para o Ensino Médio dos governos de Temer e de Bolsonaro, que demonstraram como

Os documentos bases para a inovação curricular estavam diretamente próximos às concepções do governo anterior, no contexto da saturação neoliberal e de formação de um trabalhador de novo tipo, reafirmando o caráter de não rupturas exemplificado no programa, conseqüentemente, mesmo com a presença de um debate político mais crítico presente no governo do PT no campo da educação, as decisões e programas criados tinham relações diretas e indiretas com o governo anterior. (OLIVEIRA, 2019, p.56)

Assim, caracterizamos as políticas educacionais dos governos petistas como contraditórias, por apresentarem rupturas e permanências em relação às políticas anteriores, resultado de “deslocamentos que têm relação com as coalizões de classe e blocos de poder” (BEHRING, 2021, p. 163), e que evidenciaram as contradições que todo o movimento dialético na perspectiva da totalidade possui.

Foi um momento de disputas entre as distintas forças sociais que geraram tensões e incongruências, mas franqueavam, de alguma forma, espaço na arena política aos setores que representavam os anseios de frações da classe trabalhadora, o que sofre modificações, de acordo com Castelo (2013), a partir de 2008, ao impulsionar um novo momento com profundas transformações políticas e sociais, nas quais se configura uma

[...] nova articulação de frações burguesas em direção a um programa de ação ultraconservador, desequilibrando a correlação de forças sobre a qual até então se assentavam os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), em um processo que culmina com um “golpe jurídico-parlamentar-midiático” (POLITIZE, 2016), que destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República e empossa, em seu lugar, o então vice-presidente Michel Temer (2016-2018) (NEPOMUCENO; ALGEBAILLE, 2020, p. 199)

3.4 A disputa pelo ensino médio, o eterno castigo de Sísifo

Optamos encerrar esse capítulo que aborda os caminhos e descaminhos do ensino médio após a análise da “era petista” por entendermos que a partir do golpe de 2016, se iniciou um outro momento que nos conduziu a uma profunda e intensa regressão de direitos. Conjuntura que expressou uma determinada correlação de forças responsável pela direção dos rumos que o país passava a assumir. Desta forma, como apresentamos no capítulo a seguir,

estas análises, combinada com o exame da agenda de reformas implementadas a partir do governo Temer, preferimos apresentar o período que denominamos de “era Temer” mais à frente.

No entanto, sublinhamos que, apesar de não alocarmos a análise do governo Temer por aqui, não significa que as mudanças propostas pela REM estejam consolidadas e que a oscilação referente a trajetória desta etapa da educação escolar, que foi objeto deste capítulo, se encerre a partir do golpe, muito pelo contrário. Assim sendo, essa foi apenas uma opção metodológica de apresentação da nossa investigação, que a propósito, tem na sua gênese a intenção de contribuir para a revogação da REM aqui analisada.

Finalizamos então este capítulo através desta seção cujo título evidência de forma direta e resumida a saga que veio se constituindo ao longo de nossa história nos embates a respeito da identidade e função do ensino médio. Destacamos que não temos a intenção de sintetizar tudo numa palavra só, pois as contradições são enormes, e desta forma nos impedem de definir em um termo só, todo ziguezaguear dos movimentos de avanços e retrocessos que compuseram dentro dos limites históricos a legislação referente ao ensino médio.

No entanto, o peculiar em relação a essa etapa da educação escolar é justamente o que buscamos ressaltar nessa alegoria do castigo de *Sísifo*¹¹⁰, uma vez que identificamos na construção da legislação referente ao ensino médio brasileiro o signo de instabilidades constantes, em um eterno subir “à montanha”, que diferente da lenda grega, não resulta de forças misteriosas, mas de forças sociais consagradas em nossa formação histórica, que tanto no plano da estrutura econômica quanto no ordenamento jurídico sempre sustentaram seus interesses de classe.

Entendemos que esse olhar é imprescindível para a compreensão das mudanças que o ensino médio vem passando em nosso tempo. Afinal as modificações atuais propostas na REM estão vinculadas a trajetória de disputas referentes a essa etapa do ensino que levaram as oscilações aqui apontadas e ilustradas na Tabela 1.

Desta forma, procuramos evidenciar no histórico da legislação, em um percurso de quase um século, como os arranjos da classe burguesa em suas frações procuraram manter uma das características principais do nosso capitalismo dependente: a modernização conservadora que se impôs na dialética entre o arcaico e o moderno.

¹¹⁰ História mitológica que conta a condenação do rebelde grego a rolar uma pedra da planície até a montanha mais alta e, assim que chegava ao topo, a pedra era impelida por uma força misteriosa que o empurrava, retornando ao ponto de partida, ele recomeçava todo seu caminho a montanha novamente.

Apresentamos igualmente, a despeito desse movimento pendular, importantes avanços como os marcados na Constituição federal de 1988 que inaugurou uma nova fase nas instituições brasileiras ao destacar a educação escolar não mais como apenas um direito individual, mas como um direito social. Ou ainda, os avanços posteriores como os contidos na Emenda Constitucional 14/1996, que previu a progressiva universalização do ensino médio como etapa final da educação básica. Mostramos também a importância para o(a) trabalhador(a) docente a conquista do PSPN que garantiu uma legislação com padronização nacional de remuneração, carga horária e tempo de planejamento, como até então ainda não havíamos experimentado em nossa história.

No entanto, se por hora avançávamos por conta de intensas lutas que arrancavam algumas conquistas, havia também o movimento reverso, no qual refletindo os arranjos pelo alto das frações burguesas, insatisfeitas com estas conquistas que iam de encontro aos seus projetos e interesses, procuravam interditar o processo de consolidação de alguns destes avanços, interrompendo-os.

Mostramos assim, toda a processualidade histórica na composição destes embates acirrados entre forças sociais antagônicas que em alguns momentos resultaram de forma contraditória no cerceamento de aspectos emancipatórios e consolidação de aspectos conservadores. Quadro que identificamos em questões como o PDE, o PDDE ou ainda o PROEMI. Tais fatos contribuíram no fortalecimento de dimensões que não só estão presentes na atual REM, como se intensificaram.

Além disso a crise econômica em curso contribuiu para que os setores dominantes e suas classes de apoio operacionalizassem o que Florestan Fernandes conceituou como uma contrarrevolução produtiva (FERNANDES, 2006). Afinal, a forte presença das lutas do movimento estudantil que chegaram a ocupar cerca de 1197 escolas com a exigência de retirada da proposta de reforma do ensino médio da pauta do governo, expressava o perigo eminente de convulsões sociais.

Assim, frente a um cenário de crise e riscos vividos desde as manifestações de 2013, os setores golpistas não pagaram para ver e impuseram uma agenda de reformas. Foi a expressão de uma nova configuração do *bloco no poder*. Foram implementadas aceleradamente, em menos de um ano, medidas que promoveram as bases para a desconstrução dos suportes materiais da educação pública brasileira, por variados meios e, que em nossa avaliação, mantêm ainda hoje a orientação macroeconômica neoliberal, passando a adquirir contornos mais dramáticos, com o que Behring (2021) denomina de

ultraneoliberalismo. Estas medidas, a partir do golpe de 2016, encontraram as condições de realização que apontaremos no próximo capítulo.

4. UMA AGENDA DE CONTRARREFORMAS: A REGRESSÃO DOS DIREITOS

A legislação sobre o trabalho assalariado, desde sua origem cunhada para a exploração do trabalhador e, à medida de seu desenvolvimento, sempre hostil a ele [...]

Marx - O Capital I

Partindo do contexto da resposta à crise do capital, apresentaremos nesse capítulo como que, frente ao fortalecimento de forças sociais e políticas ultraconservadoras, se consubstanciou uma agenda de reformas neoliberais, que em nossa análise, configuraram o quarto momento na aplicação das políticas educacionais que apontamos no capítulo anterior.

Antes de mergulharmos nos elementos que suscitaram essa conjuntura defensiva para a classe trabalhadora, desenvolveremos, na primeira seção deste capítulo, uma reflexão que entendemos necessária para a compreensão da apropriação realizada dos conceitos de reforma e contrarreforma em Gramsci (2000a, 2000b, 2001, 2002a, 2002b e 2015). Partimos do pressuposto de que as mudanças curriculares preconizadas na Lei nº 13.415/2017 trazem em si uma mistificação ideológica, como definiu Carlos Nelson Coutinho (2010), na tradução do “velho” como “novo”. No entanto, esclarecemos aqui, que apesar de adotarmos o termo “reforma” para estas modificações curriculares, em relação ao trabalho docente, utilizaremos o termo contrarreforma trabalhista. Conceito adotado por nós diante das possíveis destituições que ocorrerão a partir da implementação da REM para os (as) professores (as) das redes públicas estaduais do Ensino Médio.

A seguir, apoiados no Dossiê “Reforma trabalhista” sistematizado pelo Grupo de Trabalho: Reforma Trabalhista - CESIT/UNICAMP, (TEIXEIRA *et. al.*, 2017) e nos apontamentos de Perry Anderson (2016 e 2020), apresentaremos a articulação das frações burguesas do *bloco no poder*, que diante dos desdobramentos da agudização da crise do capitalismo, buscou uma saída em conexão com as exigências do capital, adequando o ritmo, a intensidade e a extensão do ajuste. O que, em nossa avaliação, ocorreu em função desta reorganização das forças sociais e políticas, que articuladas, passaram a garantir de forma mais apropriada os mecanismos institucionais de favorecimento do processo de acumulação do capital.

Desenvolveremos doravante a articulação dos princípios que passaram a reger e conectar as reformas implementadas a partir do governo Temer. Período marcado pela adoção

de disposições legais que se impuseram através de medidas que foram se complementando e materializando, algumas das quais revelando a relação íntima entre a sua implementação com o momento político vivido no país. Para tal tarefa, apoiamo-nos nas notas técnicas (nº172, nº 175, nº178 e nº179), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio econômicos (DIEESE), (DIEESE, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d), e, no Dossiê “Reforma trabalhista” sistematizado pelo Grupo de Trabalho: Reforma Trabalhista - CESIT/UNICAMP, (TEIXEIRA *et. al.*, 2017)

Nosso intuito é evidenciar como que a REM se inseriu no conjunto destas ações, mediante uma mesma engrenagem. Objetivando sob a égide do neoliberalismo a adequação do Estado brasileiro às necessidades do capital na contemporaneidade. Isto é, na recomposição burguesa perante a crise estrutural do capital.

Como neste capítulo a nossa análise estará ancorada em documentos que determinaram diretamente ou circunscreveram a REM, destacamos que, metodologicamente os agrupamos em dois tipos diferentes.

O primeiro tipo são aquelas fontes diretas advinda da legislação que corresponde ao intervalo que vai da imposição da Medida Provisória nº 746/2016, até a apresentação da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (DCNEM/2018). Nosso objetivo, por meio desta análise, é esgotar todas as pistas capazes de nos fornecerem informações importantes, “Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte” (EVANGELISTA, 2012, p.61).

E o segundo tipo, são fontes indiretas, pois correspondem às análises realizadas entre os distintos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que vêm procurando, através de suas pesquisas, relacionar estas medidas ao momento de crise estrutural do capital e às disputas entre as forças sociais e políticas na atual conjuntura brasileira.

4.1. Reforma ou contrarreforma?

Iniciamos a primeira seção deste capítulo com uma análise mais conceitual que nos auxiliou a dirimir todos os questionamentos que surgiram durante a pesquisa. Na medida em que avançávamos na análise documental da agenda das reformas do governo Temer, passávamos a observar que, do ponto de vista do trabalho docente, existia um caráter distinto

da conotação alcançada por Oliveira (2010) na utilização do termo “reforma” ao longo do século XX. Período que foi marcado por lutas de caráter progressista que resultaram na modificação do ordenamento jurídico constituído em direitos sociais e proteção estatal para a classe subalterna. Assim, esta discrepância entre o significado do termo reforma e as medidas implementadas a partir do golpe de 2016, que atingirão o trabalho docente, provocaram uma inquietação que nos levou a investigação por bases teóricas mais sólidas.

Apontamos aqui, de acordo com Gramsci (, 2000a, 2000b, 2001, 2002a, 2002b e 2015), alguns elementos que contribuíram para a análise teórica acerca dos conceitos de *reforma* e *contrarreforma* a partir das leituras dos *Cadernos do Cárcere*. Relatamos os aspectos que consideramos mais relevantes no intuito de aprofundar e sistematizar esses conceitos, fundamentando assim a nossa construção teórica, com vistas à afirmação de que há uma *contrarreforma* trabalhista abrigada na reforma do ensino médio.

Partimos do questionamento de qual termo expressa de forma mais fiel o movimento do real pesquisado, em relação ao trabalho docente, pois de acordo com o nosso referencial teórico precisamos apurar qual o conceito melhor se aplica à realidade que pretendemos desvelar para o trabalho docente. Assim, a disjuntiva “reforma ou contrarreforma”, que aparece através do primeiro conceito nas disposições legais da própria legislação da REM, foi averiguada na obra carcerária de Gramsci, nos possibilitando compreender a complexidade da aplicação desta legislação, não somente enquanto uma Reforma curricular para o ensino médio, mas principalmente enquanto uma *contrarreforma* trabalhista para o trabalhador(a) docente.

Metodologicamente nos orientamos a partir do índice referente aos principais conceitos e temas presentes nos *Cadernos* (GRAMSCI, 2002b, p. 240), seguindo de acordo, tanto com os encaminhamentos desenvolvidos pelo próprio Gramsci, em suas notas, como nas orientações estabelecidas no respectivo índice. Desta forma, iniciamos a análise pelo par “reforma-renascimento” para em seguida avançarmos para “Revolução Francesa-*Risorgimento*” e assim alcançarmos os significados do conceito, também, de *contrarreforma* em Gramsci.

Destacamos ainda que Gramsci, ao fazer inúmeras indicações da expressão “O Passado para explicar o presente”, revela sua opção pelo método do materialismo histórico que utiliza para a compreensão e contextualização da construção dos conceitos em destaque. Demonstrando de forma unitária os aspectos históricos nas conformações políticas e filosóficas, que muito nos auxiliou a aproximar a realidade estudada por ele, com a de nossa pesquisa.

Doravante, através dessas apreciações, passamos a um exercício cognitivo que nos auxiliou na identificação de aspectos fundamentais da organização social, política e econômica do Brasil. Assim, correlacionamos os conceitos de *reforma* e *contrarreforma*, em Gramsci, com as especificidades da organização, das formas de atuação do Estado brasileiro e as mudanças que, a partir do governo de FHC, trouxeram a emergência e a disseminação do neoliberalismo com seus desdobramentos, modelos de organização e atuação estatal, além de suas inferências na reorganização desse Estado. Ações que foram apresentadas sob o figurino de uma “Reforma” que prometeu modernizar o Estado brasileiro e que retornaram com força a partir do golpe de 2016.

Por conta destas contingências, revisitamos também, a partir da investigação em Gramsci, Carlos Nelson Coutinho (2010 e 2012) como referência complementar. Este autor possibilita-nos, através de sua interpretação em Gramsci, suscitar uma melhor compreensão desses conceitos à luz da contemporaneidade. Desta forma, procuramos conciliar o aprofundamento conceitual dos termos reforma e contrarreforma, tomando por base, no momento da pesquisa, inicialmente os textos do próprio Gramsci, de modo a conseguir uma sistematização com maior profundidade sem dispersar com o tensionamento dos termos também desenvolvidos por Carlos Nelson Coutinho.

4.1.1 Reforma-Renascimento

Percorrendo o rastro desses dois termos, nos deparamos com a alusão constante a vários acontecimentos históricos como os da reforma protestante na Itália, da luterana na Inglaterra e da calvinista na França; bem como referências ao Renascimento Italiano, a Revolução Francesa, ao Humanismo e ao *Risorgimento*. Movimentos que, no texto de Gramsci, apareceram não de forma isolada, mas conectados dialeticamente e, às vezes, até em pares distintos. Evidenciando o exercício intelectual que o estudioso sardo procurou desenvolver na tradução de um, em outro movimento, como observado nas formulações a respeito da “Reforma protestante-Renascimento”, ou da “Revolução Francesa-*Risorgimento*”.

Assim, por meio deste procedimento, alcançamos os conceitos ainda em construção, revelando movimentos da realidade que cercaram o próprio Gramsci durante a sua produção. O cenário indica não só vasta referência aos processos históricos pelos quais foi atravessado, como também, a íntima relação dos acontecimentos marcantes na História europeia, como a

construção da identidade nacional italiana. Denota-se uma interação entre estes movimentos através de uma “conexão de coordenação e de subordinação.” (GRAMSCI, 2002b, p. 33), que foi a expressão, segundo ele, da reforma intelectual e moral dos novos tempos.

[...] Ademais, parece irrefutável que nenhum destes problemas pode ser resolvido isoladamente [...] questões de uma reforma intelectual e moral, isto é, de uma revolução popular que tenha a mesma função da Reforma protestante nos países germânicos, e da Revolução Francesa; questão da popularidade do *Risorgimento* [...] pode fornecer a pista mais útil para reconstruir as características fundamentais da vida cultural italiana e das exigências que são por elas indicadas e propostas para solução (GRAMSCI, 2002b, p. 34).

Observamos ainda que Gramsci, no intuito de compreender a realidade do seu país para transformá-la, buscou nos acontecimentos históricos internos e externos a ela, os que marcaram a construção da unidade nacional, e assim, como já apontamos, destacou a importância do par “Reforma e Renascimento”. Aproximando estes movimentos, conecta-os a uma mesma lógica referente à relação que deu sustentação à construção de uma tipologia de formas históricas referentes ao vínculo entre a massa e a política. O filósofo demonstra, assim, que “Reforma e Renascimento” fizeram parte de um mesmo processo de formação molecular da nova civilização.

Reforma e Renascimento. Esses modelos de desenvolvimento cultural fornecem um ponto de referência crítico que me parece tanto mais compreensivo e importante (pelo seu valor de sugestão pedagógica) quanto mais reflito sobre o assunto. É evidente que não se compreende o processo molecular de afirmação de uma nova civilização, que se desenvolve no mundo contemporâneo, sem ter compreendido o nexó histórico Reforma-Renascimento (GRAMSCI, 2001, p. 247).

Submete essa discussão conceitual ao contexto histórico e aponta, ao mesmo tempo, as condições que determinaram o surgimento deste novo momento.

O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, mas tenda a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial, modificando (ainda que através de combinações híbridas) o pensamento popular, a mumificada cultura popular (GRAMSCI, 2001, p. 264).

Com base em Croce, Gramsci estabelece também uma relação dialógica entre os movimentos da reforma e do renascimento para a compreensão da afirmação da nova civilização que se desenvolvia no mundo contemporâneo. Demonstra que ambos os movimentos trouxeram o germe do novo, mesmo que sob perspectivas distintas; pois um foi construído e potencializado pela base, enquanto o outro, pelo alto.

[...] O exemplo clássico e anterior à modernidade é, indubitavelmente, o do Renascimento na Itália e o da Reforma nos países protestantes. [...] Croce escreve: ‘O movimento do Renascimento permanece aristocrático, típico de círculos eleitos, e na própria Itália, que foi sua mãe e nutriz, não sai dos círculos de corte, não penetra no povo, não se torna costume ou ‘preconceito’, ou seja, persuasão e fé coletivas. A Reforma, ao contrário, *teve certamente essa eficácia de penetração popular* [...] (GRAMSCI, 2015, p. 35, grifos do autor).

No quarto Caderno, o estudioso sardo destacou também a posição estabelecida por Croce em relação à antítese que ambos os conceitos carregavam em si, potencializando ou não, a participação popular. Visto que para este autor o perfil do primeiro era mais democrático, enquanto do segundo, mais elitizado. Contudo, Gramsci foi além desta caracterização, e estabeleceu o antagonismo entre popular e erudito, dentro do próprio movimento renascentista. Com base em uma seleção de autores clássicos que se perfilaram em distintos fluxos, apontou dois momentos díspares com diferentes desdobramentos geopolíticos. O primeiro, que acabou revelando uma ruptura com a civilização medieval, mais popular, e muito mais localizado fora da Itália, fomentando uma intelectualidade com vistas à mentalidade para um Estado moderno. E o segundo, de caráter mais aristocrático, acabou reforçando a camada de intelectuais, que, ao rememorar a antiguidade, se apartou da vida popular, e acabou, conseqüentemente, contribuindo com a Contrarreforma.

O Renascimento pode ser considerado como a expressão cultural de um processo histórico no qual se constitui, na Itália, uma nova classe intelectual de alcance europeu, classe que se dividiu em dois ramos: um exerceu na Itália uma visão cosmopolita, ligada ao papado e de caráter reacionário, o outro se formou no estrangeiro, com os expatriados políticos e religiosos, e exerceu uma função cosmopolita progressista, nos diversos países em que se estabeleceu ou participou da organização dos estados modernos, como elemento técnico na milícia, na política, na engenharia etc (GRAMSCI, 2000b, p. 339).

Gramsci sustentou assim, que apesar de no Renascimento ter havido duas correntes, uma mais progressista e outra mais conservadora, foi a última que triunfou na Itália. Refletindo não apenas o fenômeno de uma aristocracia apartada do povo, mas a domesticação dirigida pela Igreja católica. “[...] pelo menos na Itália, são ou sufocados ou domesticados pela igreja, enquanto em outras partes da Europa se mantêm como fermento, até desembocar na Reforma.” (GRAMSCI, 2002a, p. 226).

O autor vai pontuando em várias passagens dos cadernos a conexão entre os problemas relacionados à formação da nação italiana e à luta pela unidade política e territorial. Problemas que resultaram do enfrentamento entre as condições gerais da Itália,

como a contingência histórica de ter tido a sede do império Romano em seu território, bem como da Igreja católica.

[...] Assim, deve-se dizer que, à diferença dos outros países, nem mesmo a religião, na Itália, era elemento de coesão entre o povo e os intelectuais e, exatamente por isto, a crise filosófica dos intelectuais se prolongava no povo, porque não tinha origem no povo, porque não existia um “bloco nacional-popular”, no campo religioso, porque os intelectuais italianos estavam imediatamente ligados a toda a cristandade, como dirigentes não-nacionais. Separação entre ciência e vida, entre filosofia e religião [...] (GRAMSCI, 2002a, p. 308).

Igualmente, os problemas referentes ao fato da península sofrer, também, os reflexos que as movimentações de outros países trouxeram, principalmente da França e da Alemanha, demonstram uma combinação entre elementos internos e externos que contribui para o processo de construção da unidade territorial italiano.

Dessa forma, o autor destaca a necessidade de compreender tanto o par “Reforma-Renascimento”, como o “Revolução Francesa-*Risorgimento*”, muito além de referências históricas, mas como uma nova visão de mundo, própria da classe que emergia – a burguesia. Demonstrando o quanto as relações econômicas deram base à compreensão política e social daquilo que ele define como tensionamento, para a elaboração do conceito de reforma.

Reforma e Renascimento. Que o processo atual de formação molecular de uma nova civilização possa ser comparado ao movimento da Reforma é algo que se pode mostrar também através do estudo de aspectos parciais dos dois fenômenos. O problema histórico-cultural a resolver no estudo da Reforma é o seguinte: o da transformação da concepção da graça, que “logicamente” deveria levar ao máximo de fatalismo e de passividade, numa prática real de empreendimento e de iniciativa em escala mundial, prática que foi sua consequência dialética e *que formou a ideologia do capitalismo nascente* (GRAMSCI, 2001, p.248, grifos nossos).

Gramsci apontou de todo modo para o Renascimento como um movimento que colaborou para o desenvolvimento de um processo de formação cultural, do qual todos os outros vieram a derivar. Mostrou que sua existência garantiu o momento do nascimento e amadurecimento de novas concepções que fomentaram os diferentes movimentos e passaram assim a influenciar na liberação de energias. Relaciona, também, a ingerência direta da Igreja Católica, a partir do fato de o Estado e a filosofia moderna florescerem primeiramente na Alemanha e na França, e só depois em território italiano, com contornos políticos e filosóficos próprios.

Para o filósofo sardo, tanto o Renascimento como o Humanismo¹¹¹ foram movimentos que contiveram uma certa duplicidade, uma vez que ambos continham traços conservadores e progressistas: “foram essencialmente reacionários do ponto de vista nacional-popular, mas progressistas enquanto expressão do desenvolvimento cultural dos grupos intelectuais italianos e europeus” (GRAMSCI, 2000b, p. 150); e, por não se popularizarem, foram sufocados e forneceram as bases necessárias ao desdobramento da Contrarreforma, levando inclusive os humanistas a se abjurarem “diante das fogueiras” (GRAMSCI, 2002a, p. 237).

Na primeira nota que encontramos a referência direta ao termo Reforma, de acordo com o índice dos principais conceitos, há uma descrição entre passado e presente que Gramsci relaciona aos movimentos que ocorreram em território francês, inglês, alemão e italiano. Ele os compara em relação à extensão e força que cada um obteve a partir dos vínculos com as massas. Atestando que em solo italiano não havia acontecido um movimento que estivesse estabelecido um forte elo popular com esse potencial, circunstância que acabou dificultando os posteriores movimentos de unificação da Itália.

Passado e presente. Reforma luterana — calvinismo inglês — na França, racionalismo setecentista e pensamento político concreto (ação de massa). Na Itália, nunca houve uma reforma intelectual e moral que envolvesse as massas populares (GRAMSCI, 2001, p. 232-233).

Quando chegamos na referência apontada pelo índice dos *Cadernos do Cárcere* no volume três¹¹², Gramsci (2000b) retorna a Maquiavel, demonstrando a construção deste pensador que recorre ao passado de Roma, para construir a base de sua argumentação na importância de seu legado político, contribuindo assim para a “morosidade” do processo de unificação do Estado italiano. Evidencia-se mais uma vez o peso deste legado na configuração política deste território. Gramsci justifica sua argumentação ao comparar a importância que a monarquia absolutista francesa teve no processo de criação do Estado francês, com a ausência deste modelo na história da península itálica, que, de certa forma, obteve suas instituições por

¹¹¹ O interesse de Gramsci por esse movimento esteve quase sempre ligado ao “Renascimento”. Contudo, se para ele o Humanismo cumpriu o papel de indicar um percurso de constituição de uma autonomia moral, submetida à investigação histórica do passado, não foi suficiente para embasar a aparição de novas formas de organização política, tampouco capaz de integrar se aos anseios das massas, e assim, equacionar a ausência de unidade nacional do território italiano.

¹¹² Caderno que possui, juntamente com o volume cinco (*Cadernos do Cárcere - Volume 3: Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política; Cadernos do Cárcere - Volume 5: O Risorgimento italiano – Notas sobre a história da Itália.*), maior concentração de textos políticos sobre processos históricos referentes a revoluções e restaurações. Ainda que nos outros também aja referências a estes processos em algumas passagens, possuem em geral, um tom mais filosófico, com menor alusão aos movimentos históricos mais objetivos.

meio da herança de Roma essa função. Contribuindo para o aumento das dificuldades no processo de unificação italiano, visto o poder de centralização da Igreja católica na Itália.

A Itália por sua “função cosmopolita” durante o período do Império Romano, e durante a Idade Média, sofreu passivamente as relações internacionais; isto é, no desenvolvimento de sua história as relações internacionais prevaleceram sobre as relações nacionais. Mas o papado, sem dúvida, é a expressão desse fato; dado o caráter duplo do reino papal, ao mesmo tempo sede de uma monarquia espiritual universal e de um principado temporal, é certo que sua potência terrena devia ser limitada. (Maquiavel vê isto muito bem, como se conclui do terceiro capítulo do *Príncipe* e daquilo que ele conta ter dito ao Cardeal de Rouen; este, no tempo em que Valentino ocupava a Romanha, lhe dissera que os italianos não entendiam de guerra, e Maquiavel respondeu que os franceses não entendiam de Estado – de política -, “porque, se entendessem desse assunto não permitiriam à Igreja adquirir tanta grandeza”, etc., etc.). É certo que, se a Igreja tivesse tido como principado terreno toda a península, a independência dos Estados europeus teria corrido sério perigo: o poder espiritual pode ser respeitado enquanto não representava uma hegemonia política, e toda Idade Média está repleta de lutas contra o poder político do papa. É verdade, pois, que nos italianos, a tradição da universalidade romana e medieval impediu o desenvolvimento das forças nacionais (burguesas), além do campo puramente econômico-municipal, ou seja, as “forças” nacionais só se tornaram “força” nacional após a Revolução Francesa e, a nova posição que o Papado passou a ocupar na Europa, posição irremediavelmente subordinada, porque limitada e contestada no campo espiritual pelo laicismo triunfante (GRAMSCI, 2002a, p.217-218).

4.1.2 Revolução Francesa-Risorgimento

Quanto ao par presente no subtítulo acima, há uma apreciação por parte de Gramsci no intuito de compreender os diferentes momentos históricos da formação do Estado nacional, proporcionados por cada um destes movimentos. O filósofo, por intermédio da distinção entre estes acontecimentos, destacou a importância da participação da massa camponesa enquanto força fulcral para a fundação do Estado francês. Estabelece, por outro lado, forte diferencial com a realidade italiana que, apesar de já ter passado pelos movimentos do Renascimento e do Humanismo, ainda não havia desenvolvido suficientemente essa relação com a massa camponesa, tal qual a experiência da Revolução Francesa.

A França foi dilacerada pelas guerras de religião, com a vitória aparente do catolicismo, mas teve uma grande reforma popular no século XVIII, com o Iluminismo, o voltairianismo, a Enciclopédia, que precedeu e acompanhou a Revolução de 1789; tratou-se realmente de uma grande reforma intelectual e moral do povo francês, mais completa do que a luterana alemã, porque alcançou mesmo as grandes massas camponesas, porque teve um fundo laico acentuado e tentou substituir a religião por uma ideologia completamente laica representada pelo vínculo nacional e patriótico; mas nem mesmo ela conheceu um florescimento

imediate de alta cultura, a não ser na ciência política na forma de ciência positiva do direito (GRAMSCI, 2015, p. 37).

Gramsci aponta a situação como garantidora da base material necessária para a implementação de uma matriz política que viesse a sustentar a hegemonia burguesa na França. Desta forma, o filósofo foi sinalizando o quanto as experiências da Revolução Francesa foram garantidoras para que esse novo grupo social instituisse o novo tipo de Estado. Experiência histórica que garantiu, também, através de modificações moleculares, a correlação de forças favorável a burguesia, nas sociedades ocidentais¹¹³.

[...] Se no decorrer do século XVIII começam a aparecer e a se consolidar as condições objetivas, internacionais e nacionais, que fazem da unificação nacional uma tarefa historicamente concreta (isto é, não só possível, mas necessária), é certo que só depois de 1789, esta tarefa se torna consciente em grupos de cidadãos dispostos à luta e ao sacrifício. Ou seja, *a Revolução Francesa é um dos acontecimentos europeus que operam com mais intensidade para aprofundar um movimento já iniciado nas 'coisas', reforçando as condições positivas (objetivas e subjetivas) do movimento mesmo e funcionando como elemento de agregação e centralização das forças humanas dispersas em toda a península, e que, de outro modo, teriam tardado mais a 'concentrarem-se' e a entenderem-se entre si* (GRAMSCI, 2002a, p. 22, grifos nossos).

Identificamos em todas essas análises elementos que Gramsci, dentro de uma perspectiva histórica, apontou como fundantes no processo de formação do Estado Moderno, tanto na França, na Itália, como também na Alemanha. Aliás nesta última, o filósofo da mesma forma, empregou como exemplo a formação histórica através dos momentos que corresponderam aos processos de sua unificação.

No entanto, como não há referência à realidade alemã no par “Revolução Francesa-*Risorgimento*”, apresentaremos aqui apenas alguns acontecimentos, fatos considerados importantes por Gramsci para a construção da unificação alemã, que foram usados por ele como referência de ausência no processo histórico italiano, justificando assim, a dificuldade na compreensão do conceito de “terceira Itália” que se tentou aplicar no *Risorgimento*, uma vez que no passado alemão houve uma continuidade que perpassava todo o processo histórico - desde o período medieval na constituição do Sacro Império Romano, no 1º Reich, passando pela vitória na Guerra Franco-Prussiana, na formação do 2º Reich; até a contemporaneidade no 3º Reich, com a ascensão de Adolf Hitler ao poder – processo histórico inexistente no passado da península Itálica, que sequer vivenciou elos de continuidade e homogeneidade em

¹¹³ Aqui indicamos a leitura de Marx (2011), que com sua magistral análise do processo que levou ao golpe do 18 de brumário de Luís Bonaparte, desenvolveu de forma elucidativa como ocorreu esse processo a partir da experiência na França.

sua história referente a Roma, seja antiga, ou papal, ou até mesmo, entre a Roma Republicana e a Imperial, o que propiciou a dificuldade de apreensão popular e seu distanciamento do processo de unificação.

Assim, o *Risorgimento* foi o processo histórico que procurou mobilizar distintas forças sociais com o objetivo de unificar a Itália. Refletiu de forma mais intensa as aspirações burguesas, que até então, já haviam se colocado em movimento na Europa, desde a Revolução Francesa, e que passaram a se mobilizar também na Itália a partir de 1815.

Todos o sabem: para compreender o *Risorgimento*, não basta recuar até 1815, nem sequer até 1796, o ano em que Napoleão irrompeu na península e nela suscitou a tempestade. O *Risorgimento*, como retomada da vida italiana, como formação de uma nova burguesia, como consciência crescente de problemas não só municipais e regionais, mas nacionais, como sensibilidade a certas exigências ideais, é preciso buscá-lo muito antes da Revolução, é também sintoma, um dos sintomas de uma Revolução em marcha, não só francesa mais num certo sentido mundial. Todos sabem igualmente que a história do *Risorgimento*, não se estuda apenas com os documentos italianos, e como fato somente italiano, mas no quadro da vida europeia; trata-se de correntes de cultura, de transformações econômicas, de situações internacionais novas, que induzem os italianos a novas ideias, a novas atividades, a novo ordenamento político.” (VOLPE, apud GRAMSCI, 2002a, p. 19).

Gramsci procurou evidenciar o quanto os movimentos do nacionalismo e da unificação italiana foram também a expressão de uma dinâmica diferente na vida europeia, pois representaram com suas transformações econômicas e culturais as novas ideias e atividades que, na França, haviam eclodido com a Revolução. Isto porque, apesar dos desfechos distintos de cada um destes movimentos, todos pertenceram ao mesmo cenário, e indicaram, cada um à sua maneira, o término de um ciclo e começo de uma nova era, com todas as contradições este processo despertou.

O que é importante historicamente é que no século XVIII, esta tradição, para se concretizar melhor, começa a se desagregar e a se mover, segundo uma dialética interior: significa que tal tradição literário-retórica torna-se um fermento político, o suscitador e o organizador do terreno ideológico e que as forças políticas efetivas conseguirão determinar a disposição, ainda que confusa, das mais amplas massas populares necessárias para alcançar certos fins, conseguirão pôr em xeque tanto o próprio vaticano quanto as outras forças de reação existentes na península ao lado do Papado. [...] eis a Obra-prima política do *Risorgimento* e um dos pontos mais importantes de desatamento dos velhos nós que haviam impedido, até então, pensar concretamente na possibilidade de um Estado unitário italiano. [...] e o desmantelamento de tal tradição é concebido como fato positivo, como condição necessária para o surgimento e desenvolvimento do elemento ativo liberal-nacional (GRAMSCI, 2002a, p. 20-21).

No volume cinco dos Cadernos há uma concentração substancial de referências ao *Risorgimento* como processo histórico vivenciado pelos italianos na configuração das etapas

da unificação. Gramsci o transforma em eixo histórico, no âmbito do qual, a investigação e o enfoque, instigam e alimentam o avanço de questões políticas e teóricas essenciais para a compreensão do fenômeno analisado. Dessa forma, ele buscou mapear as origens e a compreensão do movimento, trazendo várias das teorias¹¹⁴ que buscaram sua paternidade, porém, são obliteradas perante os argumentos da tese de Peroni, acolhidas por Gramsci.

[...]De todo modo Peroni não considera que se deve buscar o movimento italiano antes de 1789, isto é, afirma uma independência do *Risorgimento* em relação à Revolução Francesa, tese que não é aceita pela historiografia nacionalista. No entanto, parece verdadeiro o que Peroni afirma, que se considera o fato específico e de importância decisiva do primeiro agrupamento de elementos políticos que se desenvolverá até formar o conjunto dos partidos que serão os protagonistas do *Risorgimento* (GRAMSCI, 2002a, p. 22).

Na busca pela captura e compreensão desse movimento, Gramsci também estabeleceu um critério histórico-político importante para explicar o fenômeno do *Risorgimento*. Ele acentua o papel dirigente e de dominação dos moderados neste processo, visto que estes, passaram a cumprir a função de classe dominante e dirigente, organizando e praticando uma revolução sem revolução. Conceito categorizado por Vincenzo Cuoco como “Revolução passiva”, e adotado por Gramsci, não só para explicar o processo de unificação da Itália, como outros que vieram a seguir em diferentes locais. Estas mudanças a partir de cima, operaram de maneira “molecular” algumas alterações e/ou reformas, sem radicalidades jacobinas.

[...] Pode-se aplicar ao conceito de revolução passiva (e pode-se documentar no *Risorgimento* italiano) o critério interpretativo das modificações moleculares, que, na realidade, modificam progressivamente a composição anterior das forças e, portanto, transformam-se em matriz de novas modificações (GRAMSCI, 2002a, p. 317).

No entanto, Gramsci destaca que esse é um movimento que não rompeu as barreiras que o restringia. Assim, ao ampliar o olhar, o filósofo compreendeu o papel das questões políticas e culturais que forjaram inúmeros elementos vitais para o cenário italiano. Este, marcado por um mosaico que ao mesmo tempo, revelava e reforçava as raízes históricas e culturais - dentre elas, o papel importante que o papado, a Igreja Católica, o passado de

¹¹⁴ Teorias que denotavam uma interpretação francesa das origens do *Risorgimento*, e que apesar de grande disseminação em território italiano, foram questionadas por Gramsci. Uma delas atribuía à própria Revolução Francesa o crescimento do sentimento nacionalista, outra, contraditoriamente, responsabilizou a Revolução Francesa pela interrupção do movimento verdadeiramente nacional na Itália. E havia ainda uma terceira, que sustentava que a intervenção dos exércitos franceses no território dos italianos acabou provocando um efeito que tornou possível a retomada e a efetivação do movimento pela unificação.

civilizações gloriosas e o Renascimento, também representavam uma grande ameaça as potências europeias que se sentiam ameaçadas, e assim não favoreciam o processo da unificação italiana.

No século XVIII, mudada às condições relativas da península no quadro das relações europeias, seja no tocante à pressão hegemônica das grandes potências, que não podiam permitir o surgimento de um Estado italiano unitário, seja no tocante à posição de poder político (na Itália) e cultural (na Europa) do papado (e as grandes potências europeias podiam permitir menos ainda um Estado unificado italiano sob a supremacia do Papa, isto é permitir que a função cultural da Igreja e sua diplomacia já bastante embaraçosas e limitadoras do poder estatal nos países católicos, se reforçassem apoiando num grande Estado territorial e num exército correspondente [...]) (GRAMSCI, 2000b, p. 19).

Além desta oposição das potências hegemônicas europeias e de todas as circunstâncias já apontadas, Gramsci destacou outra condição que também reforçou as dificuldades no processo de unificação da Itália, isto é, a vulnerabilidade de uma importante força social e política desse cenário, a burguesia italiana.

Seria interessante e necessário recolher todas as informações sobre a questão da origem do Risorgimento em sentido próprio, ou seja, do movimento que levou a unidade territorial e política da Itália, recordando que muitos também chamam de Risorgimento o despertar das forças “nativas” italianas depois do ano Mil, isto é, o movimento que levou às Comunas e o Renascimento. Todas estas questões sobre as origens, têm sua razão no fato de que a economia italiana era muito fraca, e o capitalismo incipiente: *não existia uma forte e difusa classe de burguesia econômica*, mas ao contrário, muitos intelectuais e pequenos burgueses, etc. O problema não era tanto liberar as forças econômicas dos obstáculos jurídicos e políticos antiquados, quanto criar as condições gerais para que estas forças econômicas pudessem nascer e se desenvolver segundo o modelo de outros países (GRAMSCI, 2002b, p.248-249, grifos nossos).

E por último, reservamos um componente que avaliamos como substancial nesse processo, a própria contrarreforma. Movimento da Igreja católica que, se notabilizou como uma reação pelo alto às pressões exercidas pela base na sociedade italiana. Assim, além da inexistência de uma reforma religiosa de caráter popular na Itália - como as que ocorreram na Alemanha, na Inglaterra e na França – a contrarreforma funcionou, na península, como um empecilho a mais para a promoção da participação popular. Em nossa avaliação, esse aspecto falou muito mais enquanto ausência, pois agregou a todos os outros elementos, um importante peso, ao dificultar o desenvolvimento de movimentos de caráter de massa, que funcionariam como catalizadores, e impediriam assim, a formação de um embrião político que viesse a gerar e organizar o campo ideológico em que as forças sociais e políticas, ainda um pouco confusas, pudessem fertilizar o sentimento latente a favor do novo.

[...] A reforma luterana e o calvinismo, onde se difundiram, suscitaram um amplo movimento popular-nacional, e só em períodos sucessivos uma cultura superior; os reformadores italianos não geraram grandes acontecimentos históricos. É verdade que também a Reforma em sua fase superior assume necessariamente os modos do Renascimento e, como tal, se difunde mesmo nos países não protestantes, onde não houvera a incubação popular; mas a fase de desenvolvimento popular permitiu aos países protestantes resistir tenaz e vitoriosamente à cruzada dos exércitos católicos e assim nasceu a nação alemã como uma das mais vigorosas da Europa moderna (GRAMSCI, 2015, p. 36).

Desta forma, mediante a alusão de todo esse processo histórico utilizado por Gramsci como base material que fundamentou sua conceituação de reforma, é que chegamos ao conceito que vem sendo muito utilizado pelos autores que dialogamos ao se referirem as modificações propostas a partir do golpe de 2016. Medidas que, pelo alto foram pensadas e impostas, e que apesar de se apresentarem enquanto “reformas” tem um caráter de “contrarreforma” como em Gramsci.

4.1.3 A Contrarreforma

No intuito de desenvolver nossas análises, ressaltamos, primeiramente, que esse termo foi muito pouco mencionado nos *Cadernos do Cárcere*, e que, na maioria das vezes, quando apareceu, esteve diretamente relacionado ao movimento reativo da Igreja Católica, contra as medidas provocadas pelas reformas protestantes, resultando em uma série de ações a partir do concílio de Trento¹¹⁵.

Observamos que uma das poucas passagens em que Gramsci não associa o termo ao movimento de reação da Igreja Católica é quando o autor, aborda o humanismo como um movimento de contrarreforma antecipada, com forte caráter de restauração em solo italiano.

“Havia no classicismo humanista não mais um fim de moralidade religiosa, mas um fim de educação integral de alma humana; havia sobretudo a reabilitação do espírito humano, como criador da vida e da história”, etc., etc. Corretíssimo: este é o aspecto mais interessante do humanismo [...]. Com efeito, o Humanismo não desenvolveu, na Itália mais original e pleno de futuro, este seu conteúdo. *Ele teve o caráter de uma restauração*, mas como toda restauração, assimilou e desenvolveu, melhor do que a classe revolucionária, que havia sufocado politicamente, os princípios

¹¹⁵ Reunião ao longo da qual as autoridades eclesiásticas entre 1545 e 1563, na cidade de Trento, discutiram e deliberaram afirmando os principais dogmas da Igreja católica que estavam sendo questionados pelo movimento reformista. Além de instituir uma série de medidas administrativas e punitivas como a reativação do Tribunal do Santo Ofício e a criação do o *Index Librorum Prohibitorum* (Índice de Livros Proibidos). Decisões que objetivavam restituir e fortalecer o poder da Igreja católica. Informações disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/concilio-de-trento/> >. Acesso em: 12 de maio de 2019.

ideológicos da classe vencida, que não soubera sair dos limites corporativos e criar todas as superestruturas de uma sociedade integral. Só que esta elaboração aconteceu ‘nas nuvens’ e permaneceu como patrimônio de uma casta intelectual, não teve contatos com o povo-nação. E quando, na Itália, o movimento reacionário, do qual o *Humanismo* fora uma premissa necessária, se desdobrou na contrarreforma, a nova ideologia também foi sufocada e os humanistas (salvo poucas exceções) abjuraram diante das fogueiras (GRAMSCI, 2002b, p. 237, grifos nossos).

Em seus estudos, Gramsci destacou que a contrarreforma pelo seu caráter retrógrado e conservador não se enquadrou na caracterização de uma revolução passiva, pois além de não ter se conformado em um bloco uniforme, isto é, não ter se constituído num arranjo potente “entre o velho e o novo” (GRAMSCI, 2002a, 143), foi o aspecto velho que predominou. Situação bem diferente ocorreu no movimento do Risorgimento, que procurou acolher algumas pautas dos setores subalternos, tipificou o “novo”, enquadrando-se na categorização de uma “revolução passiva”.

Assim, a partir desta caracterização, compreendemos a movimentação da Igreja católica, que buscou através de diversas medidas adotadas pela elite clerical, resgatar sua força, abrangência e influência no continente europeu. Desda forma, no entanto, ao tentar readquirir seu papel, acabou estimulando ainda mais a fissura entre a elite intelectual e a massa italiana. “A igreja com a contrarreforma se afastou definitivamente da massa dos ‘humildes’ para servir aos ‘poderosos’” (GRAMSCI, 2002a, p. 144).

Outro elemento importante nesse processo de caracterização da contrarreforma, que demonstra a impermeabilidade e resistência ao novo, foi a identidade assumida pela Igreja, no que diz respeito à natureza do movimento. O próprio clero advogou a autonomia e independência da reforma católica em relação ao Concílio de Trento e suas resoluções. Afirmaram que o movimento era inerente à dinâmica interna da Igreja e que não se relacionava aos questionamentos que a reforma protestante proclamava. Os clérigos defendiam que aquelas ações tinham vida própria e existiam para reafirmar os dogmas e a trajetória de anos da Igreja católica. Discurso que procurou obliterar a intenção do processo de restauração na recomposição da velha ordem, que acabou por integrar o *modus operandi* da Igreja Católica após o Concílio de Trento.

O par “formar e reformar”, porque, segundo o significado assumido historicamente pela palavra, uma coisa “formada” se pode continuamente “reformular” sem que entre a formação e a reforma esteja implícito o conceito de um parêntese catastrófico ou letárgico, coisa que, ao contrário, está implícita para “renascimento” e “restauração”. Daí se vê que os católicos sustentam que a Igreja romana foi várias vezes reformada internamente, ao passo que no conceito protestante de “Reforma” está implícita a ideia de renascimento e restauração do cristianismo primitivo, sufocado pelo romanismo. Na cultura laica, por isto, fala-se de Reforma e Contrarreforma, enquanto os católicos (e especialmente os jesuítas, que são mais cuidadosos e

consequentes inclusive na terminologia) não querem admitir que o Concílio de Trento tenha apenas reagido ao luteranismo e a todo o conjunto de tendências protestantes, mas sustentam que se tratou de uma “Reforma católica” autônoma, positiva que se teria verificado em qualquer caso (GRAMSCI, 2015, p. 90).

No quinto volume dos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci ainda aponta um dos resultados que mais tarde se apresenta como um dos principais efeitos da Contrarreforma sobre o processo que dificultará a unificação do Estado Italiano, pois esta, acabará impactando e dificultando a afirmação de uma burguesia liberal e capitalista, a heresia liberal (GRAMSCI, 2002a, p. 144), adiando ainda mais a formação de um caldo cultural nacional, ampliando o abismo entre a cultura popular e intelectual.

[...] a Igreja, com a Contrarreforma, se afastou definitivamente da massa dos “humildes”, para servir aos “poderosos”; determinados intelectuais tentaram encontrar, através das utopias, uma solução para uma série de problemas vitais dos humildes, ou seja, tentaram um nexo entre intelectuais e povo; portanto, eles devem ser considerados como os primeiros precursores históricos dos jacobinos e da Revolução Francesa, isto é, do evento que pôs fim à contrarreforma e difundiu a heresia liberal, muito mais eficaz contra a Igreja do que a protestante (GRAMSCI, 2002a, p. 144).

Assim, observamos alguns elementos presentes na abordagem de Gramsci sobre contrarreforma, que também, ainda que periféricamente, fazem parte do seu aparato categorial, e que nos auxiliaram na compreensão de características essenciais da contemporaneidade da REM, enquanto uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente.

Arriscamos a apontar a forma como Gramsci caracteriza a contrarreforma como uma “restauração” com a preponderância do “velho” sob o “novo”, num arranjo potente entre ambos, fortalece o movimento de restauração, através do qual o conservadorismo avança quase que numa guerra de posição (invertida)¹¹⁶ para a recomposição da velha ordem. Tal característica mostra-se relevante nas mudanças que ocorrem, no Brasil, a partir da implementação da REM para o trabalho docente, visto que desenvolverão elementos que fragilizarão tanto as condições de realização, como de ingresso e permanência na carreira docente.

¹¹⁶ Apropriamo-nos de um conceito que Gramsci aplica mediante a luta das classes subalternas para a tomada do poder, dentro de determinadas condições objetivas, cuja conquista de posição dirigente é a expressão da capacidade que a classe subalterna tem de romper com a hegemonia social da classe dominante. Assim, aplicamos de forma oposta este conceito, isto é, a classe dominante, através do uso da estratégia de aplicação das reformas neoliberais, vai retomando posições que haviam sido ocupadas pela ação das classes subalternas, numa *guerra de posição invertida*.

Outra importante contribuição reforçada por Carlos Nelson Coutinho (2010), se refere ao fato de que a contrarreforma não foi caracterizada como um movimento restaurador pela própria Igreja católica, seus representantes advogavam que, na verdade, consistiu em um conjunto de medidas autônomas e positivas, sem a menor relação com o movimento protestante dos luteranos. Coutinho lembra ainda que esta é a interface deste movimento com as medidas neoliberais de nossos dias, uma vez que o neoliberalismo também busca se apresentar como uma “reforma independente” de qualquer outro movimento. Sem viés ideológico ou filiação a interesses de classes. O que na verdade só busca ocultar os verdadeiros interesses por traz da legislação analisada.

O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que medidas por ele propostas e implementadas são mistificadamente apresentadas como ‘reformas’, isto é, como algo progressista em face do ‘estatismo’, que, tanto em sua versão comunista como naquela socialdemocrata, seria agora inevitavelmente condenada à lixeira da história. Desta maneira, estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra ‘reforma’: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida (COUTINHO, 2010, p.35).

Aproximando essa análise da categorização de Florestan Fernandes, depreendemos que as ações das frações burguesas, numa economia dependente, não levam em consideração a existência social das classes trabalhadoras. Isso acarreta ações reacionárias, elitistas e excludentes com o objetivo de impedir ganhos civilizatórios razoáveis a partir de uma revolução burguesa clássica. Para Florestan,

A diferença básica consiste, portanto, em que essa burguesia só é débil para promover a revolução burguesa segundo o modelo “clássico”, nacionalista-democrático. Ela é bastante forte para preservar o seu poder real, usar o Estado nacional para se proteger e, *especialmente, para estabelecer políticas econômicas que assegurem continuidade e aceleração do crescimento econômico sem maiores repercussões no grau de democratização e de nacionalização das estruturas do poder* (FERNANDES, 1995, p. 134, grifos nossos).

Essas são características relevantes nas possíveis mudanças propostas na REM em relação ao trabalho docente. Carregam em si retrocessos a partir das mudanças curriculares apontadas no seu escopo, provocando modificações na realização do trabalho docente, seja nas condições objetivas ou subjetivas de sua realização. Com estas modificações, através da apresentação de uma “roupagem” nova e moderna, retorna-se ao “velho”. Isto é, há um retrocesso que desmonta os pequenos avanços alcançados nas últimas décadas na nossa

história recente, seja em relação a definição de critérios de ingresso na carreira docente do serviço público ou da organização da carga horária destes trabalhadores(as). Aspectos relevantes da REM que impactarão as condições de realização do trabalho docente.

Assim, ao consideramos de forma cautelosa o cenário, “contrarreforma” se apresenta como o termo mais adequado para a medida analisada, em relação ao trabalho docente. Como também em relação a toda a agenda aprovada no período Temer. Deste ponto em diante, sempre que mencionarmos outras medidas, estamos fazendo nesse sentido, ou seja, de “contrarreforma”. Confirmando nosso entendimento de que todas são medidas que significam retrocessos alusivos aos direitos da classe trabalhadora. Assim, não tratam de avanços do ponto de vista dos direitos sociais – ao contrário, versam o desmonte. Estão investidas de uma dimensão regressiva que está relacionada à necessidade de manter a lógica da acumulação incessante e de recuperar, as taxas de lucro que são do interesse do avanço da financeirização no capital-imperialista, como aponta Virgínia Fontes (2010).

Contudo, em relação a apresentação das mudanças na carga horária e nos componentes curriculares, manteremos o termo “Reforma”, se alinhando a nomenclatura designada na forma da Lei analisada: “reforma do ensino médio”. Já em relação as modificações no trabalho docente decorrentes da implementação da REM, que se apresenta como um programa de ação, com elementos que implementados desencadearão alterações nas condições de realização do trabalho docente, instituindo novas formas de expropriação de direitos dos (as) professores(as) das escolas públicas estaduais, utilizaremos a expressão “contrarreforma trabalhista para o trabalho docente”.

Este processo, que estamos identificando como de contrarreforma, apesar de não estarem explicitados na letra da lei, e não se revelarem de forma imediata, ao modificarem aspectos organizacionais do ensino, abrem brechas que provocam alterações nas condições de realização do trabalho dos professores e professoras.

Dito isto, avançaremos na próxima seção para uma breve análise da correlação de forças que foram se configurando e se expressando no bloco de poder, que passou a dirigir o processo capitaneado pela figura de Michel Temer, que através de uma série de reformas e mudanças procurou atender as demandas das frações burguesas à frente deste processo.

4.2 A reorganização do bloco no poder do período Temer

Quando a professora Myriam Feldfeber da Universidade Federal de Buenos Aires (UBA, Argentina) iniciou seu discurso na mesa de abertura do IX Encontro Brasileiro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDESTRADO) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em novembro de 2017, relatando que o Brasil havia se convertido na grande referência para o governo de Macri, houve um desalento constrangedor no plenário. Essa aproximação se devia ao fato de que, em pouco menos de um ano, o governo de Temer havia dado impulso a uma agenda agressiva de reformas vinculadas a diversas diretrizes neoliberais.

No plano da educação, de que amiúde Feldfeber tratava, a referência era a aprovação no Brasil de várias medidas de ajuste como a MP 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 que reformaram a educação, ou ainda no plano mais geral, como a E.C. nº 95/2016, a Lei nº 13.429/2017 e a Lei nº 13.467/2017, que desregulamentavam o trabalho, e restringiam drasticamente os gastos públicos.

Era o início do quarto momento referente à aplicação das medidas que retomaram o curso e a intensidade das reformas do período de FHC, do qual nos referimos no capítulo anterior. Aqui procuraremos evidenciar através da identificação dos elementos conjunturais, como estes contribuíram para a virada da chave, garantindo a implementação do processo que se iniciou a partir de 2016.

De acordo com as análises do professor Marco Antônio Rocha (2017), do Instituto de economia da UNICAMP, durante grande parte dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), houve um ambiente econômico propício para que o curso das reformas iniciadas na década de 1990 fosse postergado. O ciclo de alta dos preços das *commodities*, a política de elevação do salário mínimo e a sustentação do consumo por meio da ampliação das políticas sociais, forneceram no começo dos anos 2000, a capacidade de conduzir, ainda que parcialmente, a reorganização de alguns setores importantes da economia brasileira. Além da participação ativa dos bancos públicos, a alta rentabilidade garantida pelo crescimento do consumo e do investimento, permitiu a ampliação do porte e da internacionalização das grandes empresas nacionais, cenário, que, de acordo com as análises de Teixeira *et. al.* (2010), contribuiu para que se procurasse manter em segundo plano a discussão sobre a continuação das reformas propostas nos anos de 1990.

Entretanto, Perry Anderson (2016) argumenta que este cenário de estabilidade financeira passou a se alterar a partir da crise de 2008, quando as bases que forneceram as condições para a aplicação da política econômica dos governos petistas, começaram a ruir e conseqüentemente trazer instabilidade política, devido a mudanças na conjuntura internacional, que refletiam o *debacle* financeiro, passaram a propiciar abalos na economia dos compradores de *commodities* brasileira, os países do BRICS¹¹⁷. O historiador e ensaísta aponta como que estes, que por um bom tempo foram o dínamo do crescimento global, começavam entrar em apuros e a se tornarem a principal fonte de preocupação até nos quartéis-generais do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Assim a crise que se abriu em 2008, acentuou e tensionou as relações financeiras entre Brasil e seus principais parceiros econômicos. O que se refletiu por aqui, a partir de 2010, na forma de uma forte desaceleração, como ilustra o gráfico abaixo referente a evolução do Produto Interno Bruto (PIB). Gerando fissuras e descontentamentos nos setores que representavam frações burguesas que apoiavam o governo, de acordo com a avaliação do historiador.

Gráfico 1 - PIB entre o período de 2010 – 2017



Fonte:g1.com.br

Perry Anderson (2020) argumenta que parte da crise de 2008, a princípio uma crise financeira com abalo sistêmico, encontrou terreno propício para se aprofundar no próprio solo brasileiro, por conta do modelo de crescimento adotado na ocasião, uma vez que, os

¹¹⁷ Acrônimo da língua inglesa que, numa tradução livre, significa o agrupamento dos cinco grandes países de mercado emergente em relação ao desenvolvimento econômico, são eles: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

elementos que garantiram condições para alimentar os principais geradores da estabilidade econômica no Brasil, a comercialização das *commodities* e o *boom* do consumo interno, chegavam ao limite.

[...] Entre 2005 e 2011, o Brasil viu suas condições comerciais terem uma melhora de um terço, já que a demanda de matéria prima da China e de outros lugares aumentou o valor das principais exportações e o volume do retorno fiscal para gastos sociais. No fim do segundo mandato de Lula, a fatia de *commodities* primárias no pacote de exportação subiu de 28% para 41%, e a de bens manufaturados caiu de 55% para 44%. No fim do primeiro mandato de Dilma, as matérias-primas eram responsáveis por mais da metade do valor das exportações. Mas, de 2011 em diante o preço dos principais itens comercializados pelo país entrou em colapso: o minério de ferro caiu de 180 para 55 dólares a tonelada, a soja caiu de 40 para 18 dólares a saca, o petróleo bruto despencou de 140 para 50 dólares o barril. Em consonância com o fim da bonança no exterior, o consumo interno estancou. Durante seu governo, a principal estratégia do PT foi expandir a demanda interna, aumentando o poder de compra das classes populares. E isso foi feito não só com o aumento do salário mínimo e com transferências de renda para os pobres – o Bolsa Família - mas também com uma injeção maciça de crédito ao consumidor. De 2005 a 2015, a dívida total do setor privado aumentou de 43% para 93% do PIB, e o nível de empréstimos ao consumidor chegou a ser duas vezes maior que o de países vizinhos. Quando Dilma foi reeleita, no fim de 2014, o pagamento de juros sobre o crédito familiar absorvia mais de um quinto da renda média disponível aos brasileiros (*The economist*, 19 out. 2013; 18 out. 2014). Junto com a exaustão do *boom* das *commodities*, o consumo excessivo já não era viável. *Os dois principais motores do crescimento haviam enguiçado* (ANDERSON, 2020, p. 94, grifos nossos).

Corroborando e complementando as análises do historiador inglês, trazemos as considerações do Grupo de Trabalho: Reforma Trabalhista - CESIT/UNICAMP, (TEIXEIRA *et. al.*, 2017) que apontam, inclusive, que as medidas adotadas pelo segundo governo Dilma¹¹⁸ não apenas surtiram pouco efeito na crise, como acirraram ainda mais o descontentamento de alguns setores, pois produziram “uma retração maior ainda na economia, tendo como resultado final a fragilização financeira das empresas nacionais e a redução da sua capacidade de investir.” (TEIXEIRA *et. al.*, 2017, p. 212).

Este contexto, segundo o próprio Perry Anderson (2016 e 2020), combinou-se a histórica fragilidade do sistema político o cerco do poder judiciário. Se por um lado, o primeiro era pautado por um modelo híbrido, no qual o poder executivo se mantinha refém de uma interlocução com o legislativo, que por sua vez, expressava um sistema partidário frágil, tendo uma maioria composta de partidos de aluguel. O segundo era composto por um poder

¹¹⁸ Dentre outras medidas, Anderson (2016) aponta como exemplo o ajuste e isenção fiscal, o aumento de investimento no setor financeiro, os cortes sucessivos no orçamento de pastas de ministérios de áreas sociais, a redução de créditos em bancos públicos, os leilões de propriedades do Estado e o aumento da taxa de juros.

judiciário “faccioso e republicano”¹¹⁹ (ANDERSON, 2020, p. 133). De forma combinada, estes elementos compuseram uma totalidade que colaborou para todo aqodamento que precedeu o processo de *impeachment* de Dilma.

Nesse cenário, frações da burguesia, entre as quais algumas que participavam da “coalizão de classes”¹²⁰, e até então davam sustentabilidade política ao governo no congresso, insatisfeitas com a ausência das medidas de ajuste que reivindicavam, migraram para o polo oposto, e amalgamaram-se na “nova direita”¹²¹.

Esse movimento foi o que norteou frações burguesas a procurarem o exercício de hegemonia, construindo um bloco que garantiu o domínio e a direção dos rumos políticos do país, e assim, exerceu também, sobre as classes subalternas um controle preventivo¹²².

Desta forma, frente a este cenário, apoiamo-nos, nas elaborações de Apple (2002) para caracterizar a construção do novo *bloco no poder* que dirigiu o processo que resultou no golpe de 2016. Em sua análise, o teórico norte-americano aponta para a constituição de uma aliança entre frações burguesas, formada por neoliberais, neoconservadores, nova classe média profissional e populistas autoritários. Bloco dirigido pelos neoliberais que através de sua racionalidade econômica, impuseram padrões dominantes a respeito da “eficiência” e da “ética” na análise de custo-benefício para a implantação de suas medidas.

Existem quatro grandes grupos inseridos nesta aliança. Cada um deles possui a sua própria história de autonomia relativa e as suas dinâmicas. Porém, cada um destes grupos surge também subordinado ao movimento conservador mais abrangente. Tais grupos incluem os neo-liberais, os neo-conservadores, os populistas autoritários e uma fracção particular de uma nova classe média em ascensão. Darei especial atenção aos primeiros dois grupos (neo-liberais e neo-conservadores) uma vez que – especialmente os neo-liberais – se encontram, actualmente na liderança desta aliança para reformar a educação. De modo algum pretendo menosprezar a importância e o poder dos últimos dois grupos (populistas autoritários e nova classe média) (APPLE, 2002, p. 57).

¹¹⁹ Nesta passagem, Anderson (2020) se ampara nas formulações de André Singer (2018).

¹²⁰ Roberto Leher (2004) ao examinar a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Sistema Nacional de Educação no governo Lula e o Projeto de Lei de Inovação Tecnológica aponta que mesmo o governo petista, colocando-se de forma comprometida politicamente ao lado do campo popular e progressista, seguiu aliado ao bloco hegemônico do poder internacional, rentista e improdutivo.

¹²¹ Messenger (2017) revela na sua pesquisa como que os principais formadores de opinião dos manifestantes da direita brasileira, organizaram as manifestações de rua ao longo do ano de 2015. Demonstrando também a composição e pauta destes grupos, além de suas procedências.

¹²² Apesar de haver todo um debate a respeito do processo sobre o que foi, e o que representou as jornadas de junho de 2013, não o aprofundaremos aqui, mas consideramos importante mencioná-lo e correlacioná-lo as movimentações políticas das frações burguesas nesse cenário.

Assim as mudanças impostas por essas frações da classe burguesa a partir da retirada de Dilma Rousseff da presidência¹²³ procuraram reestabelecer, conforme define Mézáros (2011b) o controle sócio metabólico, com a intenção de restituir o sistema do capital “orientado para a expansão e movido pela acumulação” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 100). Tratou-se de um processo de restauração conservadora, que através da utilização de diversas estratégias, procuraram obter consenso e facilitar a implementação de medidas regressivas, inclusive na educação.

Desta forma, a configuração dessa aliança caracterizada por Apple (2002), se expressou também através de um “conjunto complexo e contraditório das superestruturas e do reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2000a, p. 250), no qual a articulação dialética dessa relação, formou uma unidade entre elas. Em nossa avaliação, foi através dessa reciprocidade que parte considerável da fração burguesa da classe dominante brasileira buscou recompor as suas bases de acumulação de capital, no intuito de se recuperar da crise, apostando na conformação deste bloco no poder, a fim de que pudesse aprovar uma agenda de reformas, como um dos caminhos da recomposição do seus ganhos econômicos, agenda tal, que, de acordo com os estudos de Dardot e Laval (2016), orienta a constante obrigação de adequação “dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 89).

Perry Anderson (2020) demonstra ainda, a espantosa velocidade em que se operou o acordo pelo alto sustentado pelo programa econômico do governo Temer, que deu lastro à aprovação de uma agenda de ajustes. Nela havia um cardápio variado que consistiu, desde o pacote das privatizações, das reformas educacional/trabalhista/previdenciária e da suspensão dos gastos constitucionais da saúde/educação.

O encaminhamento da aprovação destas medidas foi acolhido por uma ampla coalizão entre partidos grandes e pequenos da velha política brasileira, de imediato. Serviu de base para uma aliança heterogênea, que reuniu cerca de três quintos dos parlamentares para a

¹²³ Afastamento categorizado por Gonçalves (2017) como Golpe civil, jurídico e midiático: “Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações pró impeachment e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas de reforma da previdência, reforma trabalhista e a própria reforma do EM” (GONÇALVES, 2017, p.134); e de forte conteúdo político de acordo com as análises de Lima e Maciel (2018), “Diante de uma crise econômica aguda, as elites brasileiras, compostas principalmente por setores neoliberais e neoconservadores, derrotadas nas eleições de 2014, aproveitaram para produzir um golpe institucional de caráter jurídico e midiático, promovendo um processo de impeachment. Após o afastamento, em 31 de agosto de 2016, de Dilma Rousseff, então presidente legitimamente eleita, assumiu o Poder Executivo seu vice, Michel Temer (PMDB)” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 4).

montagem de um governo de coalizão, com a intenção de aprovar as medidas necessárias que interessassem a estes setores, quaisquer que fossem os custos para os de baixo.

[...] o novo regime em pouco tempo conseguiu a aprovação de projetos exemplares de política neoliberal, alterando a constituição econômica do país de uma tacada só. Um mês após o afastamento provisório de Dilma, uma lei que congelava gastos sociais por vinte anos – sem aumento além da taxa de inflação – seguiu para a avaliação do congresso. Uma vez aprovada com maioria de dois terços, foi a vez da legislação trabalhista do país parar no lixo: o limite legal da jornada de trabalho passou de dez para doze horas, o intervalo de almoço pôde ser reduzido de uma hora para trinta minutos, a proteção dos funcionários – tanto para o regime de tempo integral como para meio período – diminuiu, e as contribuições sindicais obrigatórias foram abolidas, entre várias outras desregulações do mercado de trabalho. As novas regras deram sinal verde à terceirização de atividades-fim e a contratos de trabalho intermitente. Seguiu-se a isso a proposta para uma reforma radical das aposentadorias, que elevava contribuições e a idade mínima, à fim de cortar custos de previdência social determinados constitucionalmente (ANDERSON, 2020, p. 140).

4.3 A ofensiva do capital se materializando em leis

Tendo em vista o cenário de instabilidade política e econômica¹²⁴ que se estabelecera, Temer assumiu o governo e adotou a austeridade fiscal como motor para movimentar a “marcha da insensatez” (BEHRING, 2021, p.191). O que acabou garantindo a aprovação, em tempo tão exíguo - dois anos e cento e vinte três dias de governo, de uma série de medidas. Todas foram aprovadas com base no discurso de que era preciso fazer, a qualquer custo¹²⁵, a economia voltar a crescer, o governo a controlar o déficit público e a balança fiscal a se reequilibrar. Foi um pacote de medidas que passaram do ajuste fiscal¹²⁶, a intensos processos

¹²⁴ Pois um dos álibis que sustentaram frações burguesas a apoiar o golpe de 2016 foi a crise que havia se aprofundado e levado a economia brasileira a uma recessão entre os anos de 2015/2016, tal qual aponta o gráfico 1.

¹²⁵ Michel Temer chegou a abrir mão, inclusive, do seu futuro político “Eu não nego circunstâncias do momento que possa determinar essa ou aquela conduta, mas eu não sou candidato. Se eu passar para a história como alguém que conseguiu fazer boas reformas, conseguiu equilibrar o Brasil, eu me dou por plenamente satisfeito” Informação disponível em: < <https://www.reuters.com/article/politica-temer-previdencia-outubro-idBRKCN1GC384-OBR>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

¹²⁶ “Um dos principais objetivos de Temer era atingir a meta fiscal, e para tanto efetuou cortes significativos no orçamento nacional ao longo de seu governo. Em junho de 2016, anunciou que cortaria mais de 4 mil cargos e funções comissionadas a fim de economizar R\$ 230 milhões por ano. Em 28 julho de 2017, Temer publicou o decreto nº 9.113, referente ao contingenciamento orçamentário, de R\$ 5,87 bilhões, ao final do ano, esse valor chegou a R\$ 42,1 bilhões. Em 2 de fevereiro 2018, foi anunciado pelo Ministério do Planejamento o bloqueio de R\$ 16,2 bilhões do orçamento nacional. Em novembro de 2018, foi anunciado o corte de R\$ 2,3 bilhões.

de privatização¹²⁷ e reformas que além de congelar “gastos primários do orçamento público brasileiro, no mesmo passo em que se libera a apropriação do fundo público pelo capital portador de juros e pelos especuladores” (BEHRING, 2021, p.192-193) promoveram o desmonte dos direitos dos(as) trabalhadores(as), com a reforma trabalhista, a lei de terceirização, o congelamento dos gastos com a EC n° 55, a REM e a proposta de reforma da previdência, que foi deliberada apenas no governo de seu sucessor.

Nos subitens abaixo procuraremos apresentar as principais medidas que em nossa avaliação estarão impactando diretamente o trabalho docente das escolas públicas estaduais: A apresentação da Medida Provisória (MP) n° 746/2016 que deu base a Lei n°13.415/2017, a Emenda Constitucional (EC) n° 95, a Lei n°13.429/2017 (BRASIL, 2017b), a Lei n°13.467/2017 e a Proposta de Emenda Constitucional 287/2016, de 5 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b).

Optamos em relacionar estas medidas, não apenas por provocarem impacto no trabalho docente, mas também por revelarem circunstancialmente uma intencionalidade própria. Evidenciada numa cronologia de ações políticas que ocasionaram o desmonte progressivo e acelerado não apenas da educação pública, mas, dos direitos sociais e trabalhistas. O que promoveu um monumental desequilíbrio na contradição entre capital e trabalho, favorecendo a completa subsunção do trabalho ao capital.

O orçamento de Ciência e Tecnologia sofreu em 2018 um corte de R\$ 477 milhões, e para 2019, foi anunciado em agosto um corte de 35%, e passou a contar com um orçamento de R\$ 3,75 bilhões, cerca de 33% do que era cinco anos antes, cerca de R\$ 10 bilhões. Além desses cortes, deve-se atentar ao fato de que o Ministério de Ciência e Tecnologia havia sido fundido ao Ministério de Comunicação, o que torna os cortes realizados ainda mais significativos. Em 2017, os investimentos do governo em Educação sofreram um corte de R\$ 4,3 bilhões, cerca de 12%. Em 2018, com a greve dos caminhoneiros em função do preço do diesel, o governo baixou preço do diesel em R\$ 0,46. Para compensar esse subsídio de R\$ 9,6 bilhões, o governo efetuou cortes em diversas pastas, como os orçamentos da Saúde e Educação, R\$ 135 milhões e R\$ 55,1 milhões respectivamente. Em quatro anos, o investimento em educação caiu 56%, de R\$ 11,3 bilhões em 2014 para R\$ 4,9 bilhões em 2018. O orçamento caiu e teve redução de 11,7%, R\$ 117,3 bilhões em 2014, R\$ 103,5 bilhões em 2018” Informação disponível em: < <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/teoria-noam-chomsky.html> >. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

¹²⁷ A privatização foi um dos pilares do governo Temer que abriu a economia do país para o capital privado e estrangeiro. Através do Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) o governo organizou uma agenda de privatizações e de concessões. Chegando a entregar em estágio avançado 25 de seus 91 projetos de privatizações e de venda de concessões, ao seu sucessor. Fizeram parte deste projeto o setor energético, de saneamento, de infraestrutura nacional. No energético se destacou a indicação para a privatização do Sistema Eletrobrás, maior empresa latino-americana de energia elétrica e a décima sexta maior do mundo, bem como também a entrega de onze lotes de instalações de transmissões de energia, e outras hidrelétricas como a de Jaguará (MG). Além de outras empresas importantes como a Casa da Moeda, a Loteria Instantânea LOTEX e a Gestão de Rede de Comunicações do Comando da Aeronáutica (COMAER). No setor petrolífero o PPI garantiu duas rodadas de leilões de áreas do pré-sal, além da realização de cinco rodadas de cessões de direito exploratório sobre minérios. Foram ações que configuraram além do desmonte, um profundo processo de desnacionalização das empresas estratégicas para o país. Informação disponível em: < <https://diplomatie.org.br/a-privatizacao-em-marcha-forcada-nos-governos-temer-e-bolsonaro/> >. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

Destacamos que nosso objetivo não é uma análise normativa, ainda que necessária na busca para entender o movimento do real. Iremos além da classificação e da catalogação de projetos de lei, medidas provisórias, decretos e portarias. Nossa intenção de fato é delinear uma relação particular que atravessa todas as reformas tomadas a partir da posse de Michel Temer. Medidas que promoveram de forma mais intensa a flexibilização das relações de trabalho no geral e especificamente no caso do trabalho docente das escolas públicas estaduais do ensino médio. Nosso intuito é revelar as conexões com as grandes orientações das políticas governamentais para captarmos a dinâmica interna do concreto, desvelando a essência contida na aparência. Isto é, demonstrando que a REM está inserida num contexto de ajuste fiscal e traz desdobramentos para o professor(a), ainda mais intensificado com a aprovação das outras medidas.

Antes de analisarmos cada uma delas, destacamos que há uma hierarquia na apresentação cronológica destas reformas, que denota a correlação de forças, consubstanciada pelo acordo pelo alto, constituído pelas frações burguesas que operaram o golpe. Desta forma, não por acaso, antes de completar um mês da posse de Temer, em 22 de setembro de 2016, o governo apresentou a MP n° 746, que, em seis meses, materializou-se na aprovação da Lei n°13.415 em 16 de fevereiro de 2017, reformando o ensino médio. Evidência da unidade entre duas importantes frações burguesas que compuseram o bloco no poder deste período, os neoliberais e os conservadores de acordo com a caracterização de Apple (2002), ou ainda como descreveu o professor Lamosa (2020), como uma unidade entre duas frentes, a social-liberal e a ultraconservadora.

[...] a frente social-liberal (LAMOSA, 2017) e a frente liberal ultraconservadora (COLOMBO, 2018). Estas duas frentes articulam organizações distintas da classe dominante e elaboram estratégias e ações que, por caminhos diferentes, buscam definir as políticas educacionais e redefinir o papel das escolas brasileiras de acordo com os interesses das frações de classe que compõem ambas as frentes (LAMOSA, 2020, p. 12).

A segunda iniciativa da “marcha da insensatez” foi o encaminhamento dado para aprovação de mudanças contidas na *Proposta de Emenda Constitucional 287 de 5 de dezembro de 2016*, que propunha alterar os artigos 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, referentes à seguridade social. No entanto, dado o grau de ataques referentes à aposentadoria dos(as) trabalhadores(as), o seu encaminhamento acabou desencadeando

intensas mobilizações de rua¹²⁸ convocadas pelas centrais sindicais, que conseguiram postergar sua aprovação. Destacamos que mesmo com uma vigorosa campanha que defendia em toda imprensa a urgência das medidas para evitar o déficit previdenciário, a medida não foi aprovada no governo Temer. Contudo, em linhas gerais a proposta se manteve e conseguiu ser aprovada no governo de Bolsonaro.

Em relação a celeridade dos prazos de tramitação das medidas referentes ao Novo Regime Fiscal, contidos na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, apresentada em 16 de junho 2016 e promulgada como Emenda Constitucional (EC) nº 95, em um período de 6 meses, fica evidente, também, a consonância¹²⁹ entre executivo e legislativo. Onde ambos os poderes, em sintonia, aprovaram em tempo recorde um ajuste draconiano para o próximo período de 20 anos, estabelecendo um teto limitador para as despesas primárias¹³⁰.

Quanto ao prazo exíguo de tramitação da lei de terceirização e da reforma trabalhista, refletiu o mesmo padrão que levou a aprovação da Lei nº 13.415 e da EC nº 95. Evidenciando a aliança entre as frações burguesas que haviam deflagrado o golpe de 2016, sustentavam o governo de Michel Temer¹³¹ e suas reformas.

¹²⁸ Informação disponível em: < <https://exame.com/brasil/ao-vivo-as-greves-e-protestos-desta-sexta-30-de-junho>>. Acesso em: 28 de abr. de 2019.

¹²⁹ Esse meio de campo foi arbitrado por um grupo de políticos tradicionais que tiveram a seu favor anos de legislatura e habilidades para utilizar as normas a favor de seus interesses. No legislativo tivemos na presidência da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB/RJ) e Rodrigo Maia (DEM/RJ), e no Executivo, tivemos a atuação dos ministros de Temer que completavam a coordenação da coalizão: “Henrique Eduardo Alves (PMDB/RN), que foi deputado federal com 11 (onze) mandatos consecutivos, permanecendo na Câmara de 1971 até 2015, preso desde junho de 2017. Além dele, Geddel Vieira Lima (PMDB/BA), Ministro da Secretaria de Governo da Presidência da República, foi deputado federal de 1991 a 2007 (5 mandatos consecutivos), preso em julho de 2017. Eliseu Padilha (PMDB/RS), Ministro-Chefe da Casa Civil, foi deputado federal de 1995 a 2015. Moreira Franco (PMDB/RJ), Ministro-Chefe da Secretaria Geral da Presidência, foi deputado federal de 1977 a 1982, de 1995 a 2007, governador do Rio de Janeiro (1987 a 1991), e é sogro do atual presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM/RJ). Romero Jucá (PMDB/RR), com três mandatos de senador deixou o ministério por conta de denúncias de corrupção para assumir a liderança do governo no Senado e foi um dos principais articuladores da reforma trabalhista, bem como, um dos autores da terceirização, Sandro Mabel (PMDB/GO), deputado federal de 1995 a 2001, Assessor Especial de Michel Temer que pediu demissão por conta de denúncias de corrupção em maio de 2017” (BENEDETTO, 2017, p. 565-566).

¹³⁰ Corresponde ao conjunto de gastos da União que possibilita a oferta de serviços públicos à sociedade, deduzidas as despesas financeiras. De acordo com a definição elaborada pela Escola Nacional de Administração pública, as despesas primárias são aquelas referente aos “gastos realizados pelo governo para prover bens e serviços públicos à população, tais como saúde, educação, construção de rodovias, além de gastos necessários para a manutenção da estrutura do Estado (manutenção da máquina pública).” (ENAP, 2017) Disponível em: < <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/Modu...>>. Acesso em: 03 de ag. de 2018.

¹³¹ Seu governo foi marcado por escândalos de corrupção, com grande parcela de seus membros sendo investigados pela polícia federal, inclusive o próprio presidente. Alguns episódios ganharam destaque, como a prisão do ministro do turismo Henrique Alves por ser acusado de receber R\$ 10,2 milhões de propina da Odebrecht e a OAS; ou a de Rocha Loures, ex-assessor de Temer, preso em flagrante após receber uma mala contendo R\$ 500 mil de propina da JBS; ou ainda o caso do ex-ministro Geddel Vieira Lima ligado ao apartamento onde foram encontrados R\$ 51 milhões em espécie. Além da própria acusação ao presidente Temer

O Governo Temer não foi eleito e, portanto, não teve um programa apresentado e debatido de forma democrática, mas o seu projeto está claramente enunciado no manifesto de outubro de 2015. Um programa que talvez dificilmente seria sufragado pelo povo, mas que está sendo cumprido religiosamente por um Congresso participante da nova coalisão. *A aprovação de uma reforma trabalhista tão ampla e em tão pouco tempo mostra tanto a força e a eficiência do Governo Temer em manter disciplinado o Congresso utilizando todos os meios tradicionais da política brasileira (de liberação de emendas à distribuição de cargos)*, quanto a relação de identidade entre o Congresso e um governo quase parlamentar. O Governo Temer é a tomada do Poder Executivo pelo Poder Legislativo e nasceu de um processo de impeachment cuja peça central foi o presidente da Câmara dos Deputados (preso desde outubro de 2016); o próprio Temer foi duas vezes presidente da Câmara dos Deputados, e todos os principais ministros por ele escolhidos têm a característica de serem políticos exímios conhecedores do funcionamento do Congresso (BENEDETTO, 2017, p. 565, grifos nossos).

4.3.1 E o golpe chega à educação: da emissão da MP a sanção da Lei

Nesta subsecção apresentamos o estudo referente ao processo que decorreu da edição da MP nº 746/2016¹³² à aprovação da Lei nº 13.415/2017, composto em duas dimensões: uma ampliada e a outra restrita.

Iniciaremos pela análise ampliada das mudanças a serviço de ações hegemônicas. Perspectiva expressa a partir da utilização do conceito de Estado integral em Gramsci (2000b), segundo o qual, o tensionamento entre sociedade política e sociedade civil se configurou efetivamente na hegemonia de determinadas frações burguesas da classe dominante, que assumiu a condição de classe dirigente neste processo e passou a exercer seu domínio.

Lamosa (2020), de acordo com os estudos produzidos pelo grupo de pesquisa Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE), demonstrou como esse processo se consubstanciou na aliança entre frações da burguesia brasileira. Configurando-se numa hegemonia que expressou a unidade do capital agrupado numa espécie de partido orgânico da classe dominante, que se consolidou na formação de duas frentes de ação na educação

de chefiar o “quadrilhão” do PMDB, grupo acusado de desviar cerca de R\$ 587 milhões do governo. Assim, o governo Temer terminou extremamente impopular, com apenas 5% da população considerando o seu governo bom ou ótimo e 74% considerando ruim ou péssimo.

¹³² Autores indicados para análise mais profunda da MP nº 746/2016: (STEIMBACH, 2019), (KASEKER; SANSON, 2017), (LIMA; MACIEL, 2018), (SIMÕES, 2016) e (BODIÃO, 2018).

brasileira: a frente social-liberal, sob a direção do Todos Pela Educação (TPE), e a frente liberal ultraconservadora que foi amalgamada pela ideologia da Escola Sem Partido (ESP)¹³³.

Essa composição demonstrou grande capacidade de coesão ao aprovar em tempo tão curto não apenas medidas referentes à educação, mas toda uma agenda de reformas estruturantes. No caso da MP nº 746/2016, foram exatamente 22 dias decorridos da posse do Governo de Michel Temer ao encaminhamento no Congresso Nacional; e o prazo de seis meses para ser aprovada como a Lei nº 13.415/2017. Foi a segunda medida de impacto adotada em caráter de urgência pelo governo Temer, só perdendo para a votação da E.C. nº 95/2016. O que evidenciou a articulação de forças sociais e políticas que conduziram de forma acelerada as mudanças impostas pelas frações burguesa do *Bloco no Poder*, que havia assumido a condução dos rumos políticos do país após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff.

Importante ressaltar que este afastamento reconduziu os intelectuais orgânicos¹³⁴ do capital ao MEC, como também proporcionou o afastamento dos mais diversos membros de instituições da sociedade civil que representavam movimentos sociais, entidades da classe trabalhadora, universidades, associações de pesquisa, movimento estudantil, diversos fóruns e espaços de debate público; instituições que expressavam a movimentação que procurava intervir na construção de paradigmas para um novo ensino médio, que foi paralisada. Um deles foi o ‘Movimento Nacional pelo Ensino Médio’, associação que desde o início de 2014, com o objetivo de participar do processo de mudanças, procurou mobilizar a conjunção de forças sociais e políticas constituídas em dez entidades do campo educacional – ANPED, CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), ANFOPE, Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE, Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e CNTE, como demonstra o “Manifesto Nacional em defesa do ensino médio” sobre a MP 746/2016 (MANIFESTO..., 2016).

¹³³Autores indicados para análise mais profunda da ESP (COLOMBO, 2018), (FRIGOTTO, 2017), (PENNA, 2016; 2018) e (SOUZA, 2021).

¹³⁴ Conceito que trazemos de Gramsci para evidenciar a influência dos interesses da classe dominante neste processo. No caso das mudanças referentes à educação tivemos a presença de algumas pessoas que operaram importante articulação na condução do processo de aprovação da Lei nº 13.415/2017. Maria Helena Guimarães de Castro foi uma destas figuras que já haviam tido papel de destaque na condução das políticas neoliberais no Governo de FHC, e retornou como Secretária Geral do MEC no Governo Temer. Sua trajetória passou por cargos estratégicos tanto no governo como em aparelhos hegemônicos, indo da presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no governo de FHC, ao Todos pela Educação. Nos últimos anos, antes de retornar ao MEC, esteve à frente nas secretarias de educação nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin (NEPOMUCENO, 2018, p. 92).

Contudo, com a imposição da MP n° 746/2016 (BRASIL, 2016a) a participação da sociedade civil que procurava interferir neste processo foi interdita, visto que a própria condição jurídica da medida denotou urgência e desempenhou efeitos jurídicos imediatos, como força de lei, silenciando as vozes dissonantes.

Por meio de uma “canetada”, foi ignorado o processo em construção, esvaziando os espaços públicos de deliberação e instituindo, inclusive, uma outra estratégia de elaboração da 3ª versão da Base Nacional do Ensino Médio¹³⁵.

A Procuradoria Geral da República (PGR) chegou a encaminhar parecer ao Supremo Tribunal Federal (STF) em 19 de dezembro de 2016, questionando a instituição da medida que não correspondia aos requisitos de relevância e urgência requeridos para um instrumento desse porte. No entanto, apesar de alegarem inconstitucionalidade, o trâmite seguiu sem percalços e em 16 de fevereiro de 2017 foi transformada em lei ordinária. Configurando-se a construção do consenso numa hegemonia a frio¹³⁶ (FERNANDES, 1975).

Segundo os argumentos no documento “Exposição de motivos”¹³⁷ na apresentação da MP, era preciso “investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.” (BRASIL, 2016a). Numa clara alusão a Teoria do Capital Humano, associando o acúmulo de conhecimento com a garantia de crescimento econômico.

Frigotto (1993), em sua obra clássica “A produtividade da escola improdutiva” já havia alertado o quanto que essa ideologia havia sido utilizada para reforçar o papel da educação como solução para as desigualdades sociais, desviando o foco do modo de produção capitalista. Ele demonstrou através de uma análise antagônica o quanto a visão economicista da educação, subordinando sua função ao capital, havia sido nefasto para a educação pública.

Concepção compartilhada também por Lucília Machado (2010) no dicionário de verbetes da Gestrado. A estudiosa em sua análise confirmou o quanto a Teoria do Capital Humano aproximou iniciativas para que os conhecimentos e habilidades dos trabalhadores empregados nas atividades produtivas fossem associadas ao próprio capital. Vinculando a capacidade individual em obter um bem social e transformá-lo em riqueza, a seu nível

¹³⁵ Discussão que apresentaremos mais adiante.

¹³⁶ Expressão que, segundo Florestan Fernandes (1975), representa as ações do Estado para manutenção da hegemonia da fração burguesa no poder, mas sem o enfrentamento direto e uso da violência, como no caso da ditadura, sendo distinta da concepção cunhada como “a quente”, a da ação violenta, relacionada ao Estado autocrático e o regime burguês-militar.

¹³⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

educacional, e não a sua realidade de classe social, ideologizando as distorções referentes a distribuição de renda e ao crescimento econômico, desconectando a dinâmica da produção e do mais-valor das expropriações inerentes do sistema capitalista, “[...] A teoria do capital humano credita grande valor econômico à educação. Mas o faz à maneira messiânica, nela vendo tanto a providência para a mudança de circunstâncias sociais indesejadas, como o fator causal dessas mesmas situações.” (MACHADO, 2010).

Steimbach (2019) destaca como essa vinculação dos problemas do ensino médio com a condição econômica brasileira foi relacionada, e reforçada com a MP n° 746/2016 e com a própria lei n° 13.415/2017, “o conteúdo da legislação que reformou o Ensino Médio está eivado de necessidades que pouco têm a ver com educação, mas com a vinculação forçosa que fazem dela com um dado projeto de desenvolvimento econômico” (STEIMBACH, 2019, p. 7), reeditando a teoria do capital humano.

Desta forma, a MP propiciou alterações de fundo e impôs mudanças complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa, para garantir maior produtividade, modernizar a estrutura curricular flexibilizada por áreas de conhecimento e favorecer os resultados do desempenho escolar nas avaliações internacionais (BRASIL, 2016a). Fatores que certamente se desdobrarão em modificações no exercício da docência.

Estas modificações que se relacionam mais frontalmente aos aspectos inerentes às mudanças na matriz curricular presentes na MP n° 746/2016 e que, em maioria, se mantiveram na Lei n° 13.415/ 2017, contém um caráter mais circunscrito, do qual, desenvolvemos uma análise mais direta e específica que denominamos de restrita, a qual apresentaremos a seguir.

Ao investigar o documento da MP encaminhado ao congresso em 23 de setembro de 2016, observamos que se constituiu em quatorze artigos, incluindo os que alteraram a Lei n° 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei n° 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹³⁸.

Verificamos no seu primeiro artigo, que se manteve na lei, a redefinição da carga horária do Ensino Médio, transformando as 800 horas anuais para 1400 horas, progressivamente. Mudança que relacionamos ao artigo quinto, que se referiu a implementação da educação integral. Não entraremos no debate sobre a concepção, conteúdo e caráter da educação integral contida nesta legislação, apenas na discussão de sua

¹³⁸ Posteriormente modificada pela *Lei n° 14.276, de 27 de dezembro de 2021*, trazendo nova regulamentação para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). (BRASIL, 2021a)

aplicabilidade, visto que necessitaria da ampliação da carga horária para a garantia do que estava sendo proposto na letra da lei.

Desta forma, de acordo com as observações de Lima e Maciel (2018), destacamos que apesar da educação em tempo integral estar descrita no artigo 5º da MP, “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016), não foi estabelecido prazos, ou ainda, não determinou as obrigações dos entes da federação referentes a essa modalidade de ensino, reiterando unicamente o que já havia sido apresentada no artigo 34 da LDB,

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei (BRASIL, 1996).

E na Meta 6 do PNE 2014-2024, consta: “Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Ficando assinalada uma finalidade mais como intenção, do que como uma política pública concreta para a realização da medida.

Com a outorga da lei nº13.415/2017, essa questão foi regulamentada por intermédio do artigo 12 que determinou um cronograma de implementação das alterações na LDB, no corpo da lei:

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os artigos. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a).

Configura-se um prazo máximo de cinco anos, nos quais estava previsto a aplicação da ampliação de forma progressiva da carga horária, a princípio de 800 horas, que passaria para 1000 horas, correspondendo a um cálculo de 5h/dia em 200 dias letivos, e posteriormente para 1400 horas, num total de 7h/dia em 200 dias letivos. No entanto, estes prazos não puderam ser cumpridos por conta dos impactos da Pandemia de Covid-19.

Assim, a partir de uma realidade que impossibilitou o cumprimento destes prazos, o MEC instituiu outro Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, publicado no Diário Oficial da União no dia 14 de julho de 2021 a Portaria nº 521 (BRASIL, 2021). Pressionado pela gravíssima situação que havia acarretado um cenário de muita

instabilidade e enormes desafios, com alta taxa de contaminação e óbito por conta do quadro nacional pandêmico, o Ministério decreta o fechamento de escolas. Há evasão de estudantes; outros destes, por sua vez, passam por dificuldades para acompanhar o ensino remoto. O agravamento da crise econômica afeta o cotidiano de todos e impede o funcionamento normal das unidades escolares. Como consequência, entre outras medidas, a normativa adia para 2024 o prazo para que as redes estaduais venham implementar as mudanças trazidas pela nova lei.

É importante destacar que estas propostas referentes à ampliação da carga horária estão diretamente relacionadas a um maior financiamento por parte da União aos Estados da federação, para implementação do ensino de tempo integral no Novo Ensino Médio (NEM). Determinação presente no artigo 13, como política de fomento num prazo de 10 anos, como aponta o parágrafo único. Ressaltamos que além deste prazo impor um limite para o financiamento da política pública, há outro que se relaciona diretamente a verbas destinadas para a educação, que sofrerão profundas restrições por conta da E.C. n° 95. Medida que estabeleceu reduções às despesas primárias do país por vinte anos¹³⁹, e que dificultará o cumprimento destas mesmas determinações, configurando um quadro de profunda contradição para a realização das medidas contidas na lei com a utilização de verbas públicas.

Vejamos outra questão intrigante, a partir do fato de que as referências presentes na MP e homologadas na lei nos artigos 2° e 3° fazem alusão à inclusão dos componentes curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definirá os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, incluindo tanto a parte diversificada como obrigatória do currículo. O fato curioso é que há uma submissão à organização curricular, modificada a partir da lei, com referência a uma contenda que só se resolveu, quase dois anos depois. Isto é, a Lei n° 13.415/2017, que chega a citar a BNCC treze vezes, condiciona as mudanças no currículo a partir dela, que, no entanto, só foi homologada quase dois anos após a publicação da lei. Tal situação revela-nos a certeza dos setores dirigentes desse processo de que não há riscos, nem tampouco, ameaças à hegemonia que exercem.

No artigo 3° da Lei n° 13.415/2017, destacamos que há grande concentração de modificações importantes relacionadas ao currículo do novo ensino médio (NEM), realizada através da inclusão de um artigo inédito, o 35-A. Vinculando a BNCC aos direitos e objetivos de aprendizagem desta etapa da educação, são acrescentados oito novos parágrafos, nos seguintes termos:

¹³⁹ Medida que será analisada mais adiante.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia*. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a *construção de seu projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017a).

Assim, explicitam neste artigo os componentes que passaram a constituir a formação geral básica, obrigatórios nos três anos do NEM: o ensino da língua portuguesa, da matemática e da língua inglesa. Enquanto os componentes referentes a artes, educação física, filosofia e sociologia foram incluídos obrigatoriamente, mas com o *status* de “*estudos e práticas*”, condicionados à BNCC do NEM. O que trouxe grande incerteza na garantia da oferta enquanto componente curricular, visto que seus conteúdos poderão vir a ser ministrados até mesmo como temas transversais “*diluídos em outras disciplinas na BNCC*” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 14, grifos nossos). Trazendo instabilidades diversas aos docentes destas áreas.

Esta é uma das medidas que avaliamos capazes de abrir margem para interpretações que poderão levar milhares de docentes ao desemprego, ou a contratos precários, ou ainda a intensificação do seu trabalho, mediante grande deslocamento para cumprimento de suas cargas horárias, visto que não terão assegurado pela força da lei, o estatuto determinando tanto na parte diversificada como na obrigatória do currículo, o seu oferecimento para a escola.

No entanto, não podemos desconsiderar que através da pressão exercida, em especial, pelas entidades representativas destes docentes, se garantiu um pequeno avanço na lei em relação ao que havia na MP, pois a proposta inicial era a simples retirada destes componentes curriculares na formação geral básica, as quais, de acordo com a avaliação de Maria Helena

Guimarães Castro, eram responsáveis por tornar o currículo chato, desmotivador e desinteressante¹⁴⁰.

Esse argumento foi refutado por Gaudêncio Frigotto (2016), que denunciou os ocultamentos que operavam por detrás da retirada e redução dessas disciplinas do currículo: “uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados” (FRIGOTTO, 2016, p. 331) era, de acordo com a pauta das mais de mil escolas ocupadas (UBES, 2016) a verdadeira causa do desinteresses dos jovens.

Em relação à língua estrangeira, tanto a MP como a Lei n° 13.415/2017 instituíram como obrigatória a oferta da língua inglesa, significando na prática a revogação da Lei n° 11.161/2005 que garantia “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” (BRASIL, 2005). Deixando completamente vulneráveis os docentes de espanhol, que não terão abrigo na lei para exercerem sua profissão nas comunidades onde já existia este vínculo. Abre-se margem aos mesmos problemas apontados acima, para os docentes de artes, de educação física, de filosofia e de sociologia.

Ainda no artigo 3° há a inclusão no § 7 da adoção de “um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017). Sendo considerado como componente específico, tal qual como aponta a versão preliminar de proposta curricular do ensino médio no Rio de Janeiro, “É imprescindível que o *Projeto de Vida seja tratado como componente específico* e com a atenção de todas as Áreas de Conhecimento, para que os jovens tenham experiências que promovam a reflexão sobre suas aptidões e personalidade.” (SEEDUC-RJ, 2021, p. 135, grifos nossos). Constituindo se em uma oferta de componente curricular de forma permanente na grade, como podemos observar na Tabela da matriz curricular do ensino médio regular do estado do Rio de Janeiro.

¹⁴⁰ Secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro afirma em entrevista que o ensino médio é desmotivador e precisa mudar. Disponível em: < <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html> >. Acesso em: 22 de maio de 2018.

Tabela 2 Matriz curricular do Ensino Médio Regular (SEEDUC-RJ, 2021).

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TEC.	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGENS E SUAS TEC.	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	2	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	3	3	160	4	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	2	80	160
CARGA HORÁRIA BNCC:		24	18	12	960	720	480	2160
ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS / LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X / Y (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE DE ÁREA 1	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 2	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 3	0	2	4	0	80	160	240
	CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO:	6	12	18	240	480	720	1440
CARGA HORÁRIA TOTAL:		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro - 2021

Aliás, o caso da implementação da REM no Rio de Janeiro remete-nos ao debate formulado por Philippe Perrenoud (1999), ao questionar a relação do tempo na educação escolar dedicado ao oferecimento das competências e dos conteúdos “[...] para construir competências, esta precisa de tempo que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo.” (PERRENOUD, 1999, p. 7), colocação que confirma a flagrante subtração no currículo fluminense, de componentes como sociologia, artes e filosofia, que devem ser lecionadas apenas em um dos anos do Ensino Médio; ou ainda dos conteúdos de educação física, história, geografia, biologia, química e física a serem ministrados em apenas dois anos; garantindo uma carga horária disponível para o desenvolvimento do “projeto de vida” em todos os anos do ensino médio, bem como no oferecimento de outras competências, averiguadas no próximo capítulo. Reduz-se conteúdos que anteriormente eram obrigatórios, alterando tanto a organização curricular quanto a oferta de vagas e as condições de realização do trabalho docente.

Outra medida de restrição se encontra no parágrafo quinto deste artigo, no qual se estabelece que a carga horária não poderá ultrapassar as “mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017), consagrando uma grande redução de carga horária à BNCC, visto que, de acordo com o que determina a própria lei, os componentes curriculares obrigatórios dessa Base não poderão ser superiores a 60% de uma carga horária diária de cinco horas de estudos, ou de mil horas anuais, e que podem ter redução maior ainda, já que, com a carga horária podendo ser menor que as 1.800 horas, ou (60%) do currículo, está vulnerável as oscilações do que determinarem os sistemas estaduais de ensino, dependendo de suas prioridades e/ou condição financeira.

Esta situação já vem acontecendo em redes como as de Goiás, São Paulo, Bahia e Distrito Federal, onde verificamos uma redução relativa da BNCC, na ampliação de carga horária do NEM na implementação de escolas de tempo integral (4.200h/curso). Visto que as 1.800 horas máximas ajustaram-se a 43% do total desse tempo integral. Aumentando a carga horária exclusivamente na parte flexível do currículo referente às competências e habilidades.

No artigo 4º da Lei nº 13.415/2017 há uma modificação integral do artigo 36 da LDB que dispunha das diretrizes da composição do currículo do ensino médio, passando a vigorar com as seguintes alterações:

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

possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a).

São adotadas mudanças que passam a organizar o currículo em duas partes: uma de formação geral básica de acordo com a BNCC, e a outra optativa, mediante a escolha pelos itinerários formativos (IF), nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica e profissional, oferecidas pelos sistemas de ensino de acordo com as suas possibilidades e a relevância para o contexto local. Provocando uma redução drástica na oferta do conhecimento sistematizado que acarretará uma educação reduzida e generalista para os estudantes e uma diminuição de oferta de vagas das disciplinas para os docentes.

Ainda no mesmo artigo, apresenta-se outra grande mudança em relação ao currículo apresentado pela MP e mantido na letra da Lei nº 13.415, que foi a forma apresentada para a complementação da parte de formação geral básica, com a criação e inclusão dos “itinerários formativos” (IF). Tratam-se de percursos optativos que levarão sempre, através de escolhas determinadas num cardápio oferecido, de acordo com as possibilidades dos sistemas estaduais de ensino, a opção compartimentada, entre um ou outro, nas seguintes alternativas: linguagens e suas tecnologias; ou, matemática e suas tecnologias; ou, ciências da natureza e suas tecnologias; ou, ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional; Sendo o último o único a ser oferecido em todas as unidades.

Afirmamos que há essa restrição, pois, apesar de o parágrafo terceiro deste artigo definir que o estudante poderá “cursar mais de um itinerário formativo” (BRASIL, 2017), a critério dos sistemas de ensino, conforme a disponibilidade de vagas na rede, a opção na prática, não se verifica, porque a maioria das unidades escolares está oferecendo apenas um ou dois IFs, o que dificulta muito a possibilidade de estudantes cursarem outros IFs.

Esta situação já vem sendo verificada em escolas piloto de Goiás, “se um adolescente estuda em determinada escola e ela não oferece o itinerário desejado, o aluno pode cursar as horas de itinerário formativo em outras escolas ou institutos de educação”. (Secretaria de Educação do Estado de Goiás/SEDUC-GO, 2020), ou em São Paulo:

À Folha de São Paulo, o secretário Rossieli Soares, que participou da elaboração da lei do novo ensino médio quando foi ministro da Educação, afirmou [...] a fim de possibilitar que o estudante busque itinerários de seu interesse, pretende-se liberar que faça as matérias básicas na escola perto de sua casa e, em outra unidade, curse as eletivas. (Secretaria de Educação do Estado de São/SEDUC-SP, 2020).

Esta realidade já se impõe e reflete-se no discurso de ambas as secretarias, que, desta forma acabam revelando como a oferta vem sendo apresentada para os estudantes, isto é, fragmentada e alijada. A restrição verifica-se também por conta do contingenciamento das verbas da educação, que estarão circunscritas aos limites de “gastos” públicos e à política de cortes no orçamento imposta pela EC nº 95/2016, abrindo uma avenida para as parcerias público-privada (PPP).

Assim, temos uma limitação à oferta de itinerários que deverão se submeter de acordo com a função de relevância para os contextos locais, ou ainda, de acordo com as parcerias estabelecidas, em decorrência dos cortes no orçamento, que tornarão as “opções” por determinados IFs, dependentes das possibilidades de cada um dos sistemas de ensino estadual, criando um dos maiores desequilíbrios na oferta dos itinerários diante das reais possibilidades de cada sistemas de ensino. Estes fatores confluem para uma grande probabilidade de redução da oferta de alguns itinerários e, conseqüentemente de postos de trabalho a eles relacionados. Essa possibilidade concreta significará

[...] a diversificação das ofertas de itinerários pode se restringir às áreas curriculares onde os sistemas tenham professores em número suficiente, fazendo com que venhamos a ter uma diminuição de disciplinas curriculares e/ou uma redução de conteúdos na escolarização de ensino médio das escolas públicas, principalmente nas cidades menores e nas periferias das grandes cidades, onde a falta de docentes com formações adequadas para as disciplinas que lecionam não é incomum. [...] abre a possibilidade delicada de permitir aos gestores das escolas que, na situação de não terem professores com formações adequadas em todas as disciplinas das matrizes curriculares, adotem as soluções que lhes sejam, operacionalmente, mais confortáveis, quais sejam: *as exclusões dos itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais*; o contrassenso dessa situação é que, ao invés de propor alternativas para as superações das precariedades que vicejam nas escolas públicas, a Lei nº 13.415/2017 pode estar criando mecanismos que ajudarão a legalizá-las (BODIÃO, 2018, p.114, grifos nossos).

Ainda em relação à oferta dos IFs, de que trata este artigo, temos o estabelecimento de critérios que condicionam a realização da formação do quinto itinerário, responsável pela “instrução” técnica e profissional, nos quais observamos o estabelecimento de inúmeras possibilidades tanto para as parcerias com entidades diversas do campo educacional pertencentes ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, bem como para as experiências profissionais no setor produtivo ou em ambientes análogos, presencialmente ou à distância, que também poderão ser oferecidos em módulos por sistemas de créditos. Tudo no sentido de promover a “facilitação” do acesso a esse itinerário, que poderá ser oferecido em outros espaços estranhos as unidades escolares.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. § 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. § 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior, ou em outros cursos, ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. § 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...] (BRASIL, 2017a).

Temos ainda a questão da institucionalização da Educação a Distância (EaD), também presente neste artigo no seu parágrafo 11, e que certamente trará grande impacto para o trabalho docente. Esta modalidade será oferecida através de diversos convênios com instituições nacionais e estrangeiras, e que foram melhor explicitadas a partir da publicação das DCNEM/ 2018 com diversos desdobramentos em relação à previsão legal e às especificidades das atividades realizadas à distância.

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e *firmar convênios com instituições de educação a distância* com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - *atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas*; IV - *cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais*; V - *estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras*; VI - *cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias* (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

Para além de todas estas alterações, a que talvez necessite da maior atenção em nossa análise, pelo grau de desregulamentação, desprofissionalização e precarização que pode proporcionar ao trabalho docente, é a instituição do “notório saber” pela MP, que foi mantida e expandida na Lei nº 13.415/2017.

Destacamos que a inclusão do inciso no artigo 61 no texto da LDB, se deu a partir de falsas premissas, pois no texto original do artigo não existia referência a esse reconhecimento

para o exercício do trabalho docente. Esta possibilidade foi incluída com a MP em adendo do inciso IV, inédito, que foi reformulado e mantido, com a lei nº 13.415/2017, através de argumento jurídico dissimulado, criando uma circunstância que a LDB nunca facultou.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. IV – *profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)* IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, ou privada, ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

Através desta inclusão insidiosa, foram criadas brechas para que profissionais sem qualquer formação pedagógica sejam reconhecido, e, chancelados, para ministrarem conteúdos de áreas afins a sua formação e/ou sua experiência profissional. Isso representa um verdadeiro retrocesso que, combinado ao art. 36 da Lei nº 13.415/2017, analisado acima, poderá dar um verniz de legalização aos traços que aprofundarão a desprofissionalização, a desregulamentação e a precarização do trabalho docente.

Ferreti e Silva (2017) alertam que alguns destes aspectos apontados acima foram desvanecidos pelo especial enfoque dado pela mídia. Os autores argumentam que, via tratamento midiático, acabaram-se ocultando alterações estruturantes da etapa em questão, que vão além das mudanças curriculares, como a presença e permissão do financiamento a instituições privadas, com recursos públicos, galvanizando uma modelagem que objetivou facilitar o processo identificado por Andrade e Motta (2020) de *empresariamento da educação de novo tipo*, ou ainda como aponta Freitas (2018) “um processo de privatização radical da educação de longo prazo” (FREITAS, 2018, p. 56).

Medidas que plasmarão aspectos inerentes a um conjunto de ações, que flexibilizarão o tempo, os conteúdos e a forma de organização do ensino médio. Trazendo com isso consequências desestruturantes para a realização do trabalho docente como um todo, fatores

que nos permitem apontar mudanças que se configurarão numa efetiva contrarreforma trabalhista para os (as) trabalhadores(as) docentes.

No próximo item apresentaremos os contornos que circunscreveram a aplicação das ações contidas na MP 746/2016 e transformadas em lei nº 13.415/ 2017, nos quais procuramos evidenciar a articulação conduzida pelas mesmas forças sociais e políticas que acataram a MP/lei, e que cancelaram a redução do orçamento, decorrente da política de congelamentos dos recursos para a pasta da educação e da saúde, contidas na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 e transformada na EC nº 95. Quanto a este aspecto, procuramos relacionar as contingências da restrição ao acesso das verbas dos fundos públicos aos processos de parcerias público-privadas.

4.3.2 Teto para o Social e porta aberta para o capital: a instituição do NRF

Nesta subseção analisamos alguns dos prováveis impactos gerados pelo Novo Regime Fiscal¹⁴¹ para o financiamento da educação e suas possíveis repercussões no trabalho docente. Nosso intuito é revelar pistas que nos levem a relacionar, dentro do arcabouço que norteou o processo de realização destas medidas, os nexos que sustentaram a defesa da implantação de cada uma destas. Não desenvolveremos os diversos aspectos implicados nessas medidas, apenas nos concentraremos na relação que ela desencadeará na educação pública, em especial na implementação do NEM. Destacamos desta forma, apenas alguns elementos que de acordo com a nossa caracterização, corroboram com as análises já levantadas até aqui em nossos estudos.

De acordo com a pesquisa de Oliveira e Silva (2018), o projeto de Emenda à Constituição (PEC) que propunha alterar o Ato das Constituições Transitórias (ADCT), constituindo um “Novo Regime Fiscal no âmbito da União” (BRASIL, 2016, p. 1), nasceu ainda no primeiro semestre no ano de 2016 pelas mãos dos Ministros Henrique Meirelles e Dyogo Oliveira. O documento¹⁴² que constituiu a base para a elaboração das mudanças no Regime Fiscal indicava que as despesas orçamentárias primárias, que são resultantes das despesas total de gastos, menos a financeira (amortização de dívidas, juros passivos, concessão de

¹⁴¹ Textos indicados para estudos mais ampliados, cf. Azevedo (2016); Oliveira e Silva (2018) e Martins (2018).

¹⁴² Exposição de Motivos Interministerial (EMI) nº 83/2016/MF/MPDG que conduz a PEC 241/2016.

empréstimos), em âmbito federal de órgãos do poder Executivo, Legislativo, Judiciário e das funções essenciais à justiça como Ministério público da União, Conselho Nacional do Ministério Público, e Defensoria pública da União, fossem corrigidas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) por 20 anos, o que, anteriormente, era realizado por correção monetárias através das vinculações orçamentárias pré-definidas. O documento foi apresentado ao Executivo no dia 15 de junho de 2016 e encaminhado como proposta, no mesmo dia sem alterações, ao Congresso Nacional¹⁴³, sendo aprovado em prazo recorde.

Abriu-se, de acordo com Behring (2021), o momento decisivo para o aprofundamento das políticas de ajustes e regressão de direitos, manejada pela fração burguesa que operacionalizou o golpe de 2016, através de uma ambientação favorável ao capital que seguiu na extração da “mais-valia, de um lado” (BEHRING, 2021, p. 207), e na realização da “maior punção possível do fundo público, de outro.” (Idem)

Azevedo (2016), que analisa os efeitos do Novo Regime Fiscal, aponta como a Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP) classificou a medida como um verdadeiro “austericídio”. Termo irônico que procurou expressar a tragédia pela qual a classe trabalhadora brasileira passaria a conviver, pois desde a proposta inicial, já se explicitava textualmente a preocupação em neutralizar as conquistas sociais constitucionalizadas a custo de muita organização e lutas da classe trabalhadora nos seguintes termos: “(...) a raiz do problema fiscal do governo federal está no crescimento acelerado da despesa pública primária” (BRASIL apud AZEVEDO 2016, p. 240).

Nas análises de Behring (2021), a situação aproximou-se de um “aventureirismo irresponsável inimaginável, já que independentemente do desempenho econômico, congelam-se os gastos primários do orçamento público brasileiro, no mesmo passo que se libera a apropriação do fundo público pelo capital portador de juros e pelos especuladores” (BEHRING, 2021, p. 193).

Mobiliza-se assim, a tomada de posição favorável a setores rentistas do capital imperialista, que almejam cada vez mais a acumulação de sua riqueza na onda da crise, onde

[...] grande parte desse pagamento é inconstitucional, pois decorre de manobra que contabiliza expressiva parcela dos juros nominais como se fosse 'amortização', burlando o disposto no art. 167, inciso III, da Constituição Federal, conforme denunciado pela CPI da Dívida Pública desde 2010. Apesar dessa sangria, a dívida

¹⁴³ Oliveira e Silva (2018), apontam em seus estudos todo o processo de tramitação do Novo Regime Fiscal no Congresso Nacional, desde o surgimento como PEC 241/2016 na Câmara dos Deputados, a renumeração como PEC055/2016 no Senado, até a aprovação como E.C. n° 95. Seus estudos revelam também considerações acerca das manifestações de diversos parlamentares e suas avaliações diante da mudança constitucional.

vem aumentando continuamente. Em 2015, por exemplo, a dívida pública federal interna aumentou R\$ 732 bilhões, saltando de R\$3,204 trilhões para R\$3,937 trilhões em apenas 11 meses (31/01 a 31/12), conforme publicado pelo Banco Central. Esse crescimento brutal da dívida não teve contrapartida alguma em investimentos efetivos, que ficaram restritos a apenas R\$ 9,6 bilhões em 2015. Toda a economia real encolheu em 2015. Passamos por preocupante processo de desindustrialização; queda no comércio; desemprego recorde, arrocho salarial e até o PIB do país diminuiu 3,8%, porém, os lucros dos bancos cresceram como nunca, conforme dados do próprio Banco Central (...). Os bancos auferiram lucros de R\$96 bilhões em 2015, ou seja, 20% a mais do que haviam lucrado em 2014, e esse lucro teria sido 300% maior se não tivessem feito a 'reserva para créditos duvidosos' de R\$183,7 bilhões (...). *A causa da explosão da dívida pública não tem sido, de forma alguma, um suposto exagero dos investimentos sociais (previdência, pessoal, saúde, educação, etc.), mas sim, a incidência de juros abusivos e a prática de questionáveis operações financeiras que beneficiam somente aos sigilosos investidores privados* (FATORELLI apud AZEVEDO, 2016, p. 242-243, grifos nossos).

Azevedo (2016) destaca ainda que além dessa apropriação privada cada vez mais intensa do fundo público, com a manutenção do pagamento das operações financeiras, e da impossibilidade de investimentos que provocarão a compressão de despesas com o congelamento dos gastos no patamar de 2017, ainda teremos que equilibrar as contas frente ao provável crescimento demográfico que se expressou nos dados apresentados na nota conjunta assinada pelo Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS), pelo Conselho Nacional de Secretarias municipais de Saúde (CONASEMS) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Onde estas instituições apontaram que considerando este aspecto, o ajuste será ainda maior, pois precisaremos esticar, literalmente, a verba para custeio e manutenção das escolas públicas, mediante o crescimento das matrículas, que poderão chegar a “1,6 milhões, só no ensino médio” (CONGEMAS, CONASEMS e UNDIME apud AZEVEDO, 2016, p. 247).

Neste aspecto, apontamos que o acompanhamento da curva de crescimento de matrículas demonstra que para manter o oferecimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada, precisaríamos aumentar o número de profissionais docentes, bem remunerados e valorizados, num desafio quantitativo e qualitativo que não será superado sem verbas. Ademais,

[...] o Brasil possui mais de dois milhões de professores e são formados, anualmente, mais de 250 mil licenciados. Portanto não há falta de potenciais bons professores no Brasil. O que falta é atratividade da profissão. O PNE dedica quatro metas à valorização dos profissionais da educação (15,16, 17 e 18) determinando que todos tenham formação em nível superior obtido na área em que lecionam (em 2013 eram apenas 50,6%) *com um plano de carreira adequado*. Define ainda que, até 2023, 50% dos professores possuam pós-graduação e que, até 2020, os profissionais do magistério da rede pública tenham seu rendimento médio equiparado àquele dos demais profissionais com nível de formação equivalente. Considerando que, nessa data, todos deverão possuir nível superior, isso implicaria uma ampliação entre 60

e 90% dos valores atualmente praticados. Como atingir essa meta sem recursos novos para educação, considerando que, de cada cem reais gastos com educação, 85 são destinados ao pagamento de profissionais? (FINEDUCA e CAMPANHA apud AZEVEDO, 2016, p. 248-249, grifos nossos).

O artigo de Mario Luiz Neves de Azevedo reforça assim nossa análise, demonstrando que há tempos o movimento em defesa da escola pública aponta o necessário crescimento de aporte das verbas do fundo público para a educação pública, ação que vem sendo postergada desde o veto à ampliação dos 10% do PIB no PNE 2001-2010¹⁴⁴ por Fernando Henrique Cardoso. E que a partir do que estabelece a E.C. nº95, posterga por mais duas décadas o cumprimento desta meta, levando inclusive à impossibilidade do cumprimento das metas do PNE 2014-2024. “Assim, de pronto, pode dizer que, o NRF cria constrangimentos que impedem alcançar as 20 metas do PNE 2014-2024.” (Idem, p. 247)

Assim, a partir do Novo Regime Fiscal (NRF), teremos uma inversão de ordem nas finanças públicas, na qual o capital rentista terá tratamento prioritário e as verbas para as despesas primárias, dentre elas a referente ao financiamento da educação pública, são estranguladas, o que reforça as condições favoráveis não apenas para o processo de empresariamento de novo tipo como definiu Andrade e Motta (2022) ou para uma *privatização radical da educação de longo prazo* como argumentou Freitas (2018), mas também para o processo de retirada de responsabilidade na execução da política social do Estado, que passa ser cada vez mais o Estado servidor caracterizado por Gurgel e Justen (2011), como apontamos no segundo capítulo desta tese.

¹⁴⁴ O PNE que esteve sempre presente na agenda de lutas em defesa da educação pública de qualidade teve grande avanço a partir da promulgação da LDB/96. Visto que em seu artigo 9º passou a determinar a obrigatoriedade da sua elaboração pela União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nesse sentido, em 2001 foi aprovado o primeiro PNE (2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dourado (2010) nos lembra que sua implantação e desenvolvimento foi marcada por disputas que corresponderam a projetos societários diferenciados, o da “sociedade brasileira” e a do governo FHC. Porém, no frígir dos acontecimentos, acabou prevalecendo, em maioria, as metas relacionadas ao projeto encaminhado pelo poder executivo, Além disso, o embate ocorrido no decorrer da tramitação acabou deixando marcas que se manifestaram, especialmente, nas metas referentes ao financiamento da educação pública, que apesar de terem sido aprovadas, foram vetadas por FHC. Dentre estas a aplicação dos 10% do PIB para a educação pública. Em 2010, esse PNE ainda não havia tido a maioria de seus resultados alcançados, o que acabou levando a repetição das antigas metas, sem significativas mudanças, no novo PNE (2011-2020). Este foi considerado continuação do anterior e só foi aprovado em 25 de junho de 2014, na Lei nº 13.005/2014, com vinte metas e suas respectivas estratégias para o decênio 2014-2024. Nasceu com ações previstas até 2024, embora tenha sido preparado em 2010, e só aprovado em 2014.

4.3.3 A reforma da legislação trabalhista: a institucionalização da precarização no novo contrato de trabalho

Nesta subseção, analisamos alguns dos possíveis impactos gerados no trabalho docente das escolas públicas estaduais de ensino médio a partir do paradigma estabelecido pelo novo ajuste jurídico-normativo que se impôs à legislação trabalhista a partir da promulgação da lei da terceirização (Lei nº13.429/2017) e da lei que adequou a legislação trabalhista às novas relações de trabalho (Lei nº 13.467/2017). Nosso objetivo é identificar as conexões entre as mudanças promovidas por cada uma destas leis com as disposições da REM.

Nesse sentido, apresentaremos a análise destas leis separadamente, tendo em vista que, apesar de ampliarem e acentuarem a precarização do mundo do trabalho de forma combinada, contêm especificações que de maneiras diferenciadas, atingem o trabalho docente.

- Lei da terceirização e do trabalho temporário (Lei nº13.429/2017)

Procuramos através da análise desta lei estabelecer possíveis nexos desta legislação com a da REM, em função da prerrogativa estabelecida a partir dela na utilização dos contratos de trabalho temporário e terceirizado nas atividades docentes, e não apenas nas da administração escolar. No caso da educação pública, já vivenciamos um quadro de avanço acelerado na terceirização de categorias de trabalhadores que não exercem a docência. São funcionários(as) administrativos(as), merendeiras(os), auxiliares de serviços gerais e de vigilância, que nos últimos anos vêm sofrendo com a falta de concursos públicos e substituição de seus postos de trabalho efetivo por contratos, conforme podemos verificar através da análise realizada pelo Dieese no Portal de Transparência no Estado no Rio Grande do Sul¹⁴⁵.

Entendemos assim, que a partir da promulgação da Lei nº13.429/2017 (BRASIL, 2017b), se franqueará a possibilidade deste tipo de relação trabalhista se impor e se disseminar de forma mais agressiva também nos docentes nas escolas públicas. Sendo que esta condição estará ainda mais potencializada mediante a combinação com as mudanças propostas na lei nº13.415/2017. Numa interação corrosiva dos direitos trabalhistas destes profissionais.

¹⁴⁵ Apesar deste estudo refletir a intensidade do processo focalizado neste estado em questão, não significa que ignoremos ou desconheçamos outros processos em curso, apenas o utilizamos para ilustrar a nossa apreensão. Disponível em: <<https://cpers.com.br/cpers-denuncia-crescimento-da-terceirizacao-de-funcionarios-de-escola/>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

Ressaltamos que apesar da maioria dos artigos encontrados na revisão bibliográfica fazerem referência a um modelo de análise normativo, optamos por textos que nos auxiliaram a revelar a totalidade contidas nestas medidas. Assim investigamos as normas em sua forma, mas sem desconsiderar que estão completamente eivadas por profundas determinações “como as relações de classes, o lugar da educação na agenda da fração dominante e o grau de organização da classe que vive do próprio trabalho.” (LEHER, 2004, p. 70).

Desta forma, buscamos nas notas técnicas nº172 e nº179 do DIEESE, e no Dossiê “Reforma trabalhista” presente no livro *Contribuição crítica à Reforma trabalhista*, de Teixeira *et. al.*, (2017), este tipo de abordagem.

Na nota técnica nº 179 (DIEESE, 2017d), há uma introdução que nos mostrou os caminhos percorridos até a sanção da Lei nº 13.429/2017, ficando evidente que a terceirização estabelecida como atividade fim¹⁴⁶ veio dar sequência a proposta de revisão da Lei nº 6.019/1974. Esse processo havia sido recuperado no governo de FHC, mas que teve em 2003, por conta da força dos movimentos sociais, arquivamento solicitado pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva ao congresso.

[...] a Câmara dos Deputados resgatou, em novembro de 2016, e aprovou, em março de 2017, o PL 4.302, que havia sido aprovado, em versão substitutiva, pelo Senado em 2002, mas já tinha tido o arquivamento solicitado pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003. Ao ser sancionado em 31 de março, o PL 4.302/1998 se transformou na Lei 13.429/2017, que altera a Lei 6.019/1974, cujo objeto original era o trabalho temporário nas empresas urbanas (DIEESE, 2017d, p. 6).

Assim, a aprovação da Lei nº13.429/2017 no governo Temer retomou o curso de uma política que há tempos rondava a classe que vive do trabalho¹⁴⁷. Contudo, promoveu uma intervenção com grau de intensidade maior, por garantir a utilização da contratação de serviços de terceiros para ministrarem não mais as atividades periféricas de uma empresa ou serviço, mas a principal. Permitindo grande retrocesso ao fomentar possíveis formas de contratação mais precárias e atípicas, inclusive, em diversas carreiras do serviço público.

É necessário destacar que algumas modificações na Constituição Federal (CF) já haviam iniciado a flexibilização na legislação referente ao acesso do trabalho no setor público. Processo que identificamos com a reforma do período de FHC através da Emenda

¹⁴⁶ Questão referendada com a promulgação da lei nº13. 467/2017 em dois de seus artigos.

¹⁴⁷ Antes da aprovação da Lei nº 13.429/2017 já havia no Brasil, no ano de 2015, cerca de 18,96% de trabalhadores terceirizados. Quadro que em 2018 já avançava para o patamar de 20, 22%, como aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 03 de nov. de 2020.

constitucional (EC) nº19/1998, que entre outras medidas modificou o regime e as normas de contratação no serviço público. Atribuindo um caráter contraditório a própria CF, visto que apesar de garantir na letra da lei - artigo 206 no seu inciso V – o ingresso nas redes públicas através de concursos, passou a permitir sua entrada também por contratos de tempo determinado (art. 37). Esta permissão foi ainda revista Situação que foi revista e ampliada no período pandêmico através da Emenda Constitucional nº 106 que instituiu regime extraordinário de contratações para enfrentamento de calamidade pública decorrente da pandemia de COVID-19, dentre outras providências.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).[...]IX - *a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público* (BRASIL, 2020a, grifos nossos).

Observamos então, que, embora possa haver condicionamentos à utilização do contrato temporário, eles foram frequentemente burlados. Artifícios legais foram produzidos na intenção de se garantir a contratação de docentes por tempo muito acima do permitido pela lei, como destacou a pesquisadora Amanda Moreira da Silva (2018).

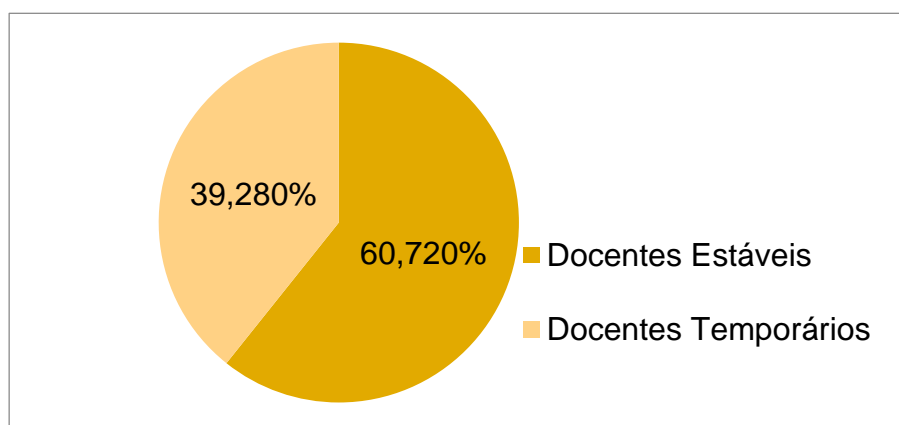
[...] a contratação temporária como vem ocorrendo no Brasil expressa a burla à exigência constitucional, já que essas atividades docentes estão se tornando mecanismos permanentes e não temporários, deixando de ser excepcionais e passando a ser frequentemente utilizados com os mais diversos propósitos (SILVA, 2018, p. 222).

Neste sentido verificamos um cenário onde a utilização dos contratos temporários na educação pública já era um recurso tomado pelos governos. Contudo, a partir da promulgação da lei nº13.429/2017, que eliminou o caráter extraordinário de limitação a este tipo de contratação, se operou uma utilização em larga escala da utilização deste modelo de relação trabalhista.

O Censo Escolar de 2018 revelou esta tendência ao expor a relação entre o percentual de professores estáveis e temporários na educação pública brasileira. Num total de 2,2 milhões de docentes na educação básica¹⁴⁸, 560 mil ou 39,28% já vivenciavam o contrato de trabalho temporário. Como podemos observar no gráfico 2, abaixo.

¹⁴⁸ Entre as redes públicas e privadas, sendo que na primeira temos cerca de 1.800.000 docentes.

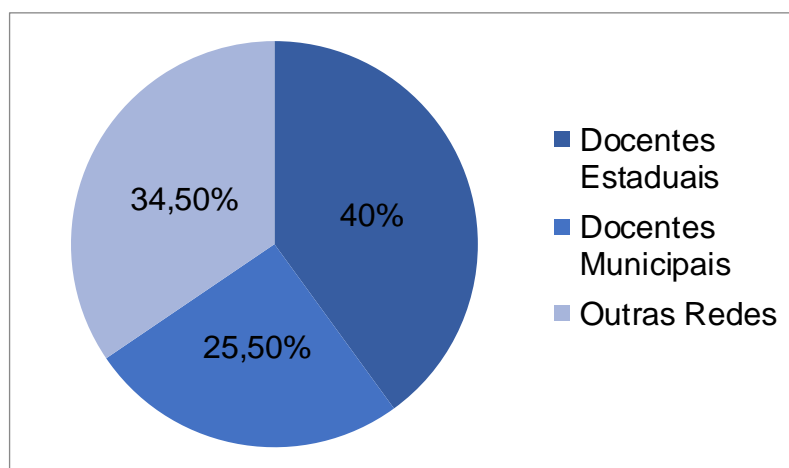
Gráfico 2 Vínculo de trabalho entre os Docentes na educação básica nas redes públicas. (2018).



Fonte: INEP/MEC (2018).

Sendo que entre as redes públicas, os docentes estaduais foram os que apresentaram maior percentual, 276 mil ou 40%. Quase o dobro das redes municipais, que tiveram 25,5% de seus professores (as) nesse tipo de contrato no mesmo período analisado. Como demonstra o gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 - Docentes com contrato de trabalho temporário nas redes públicas (2018).



Fonte: INEP/MEC (2018).

A situação torna-se mais complexa quando aproximamos o olhar frente aos dados das redes estaduais. Verificamos uma realidade perturbadora, pois onze dos vinte sete entes da

federação, apresentaram a quantidade de professores temporários bem acima que a dos docentes efetivos. E apenas quatro Estados apresentaram um percentual considerado factível, isto é, abaixo de 10% de seu corpo docente como temporário. Confirmando a utilização em larga escala deste recurso nas redes estaduais, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Docentes com contrato de trabalho temporário nos Estados (2018).

Estado	%		
Acre	81,1	Roraima	47,0
Mato Grosso do Sul	69,0	Rio Grande do Sul	38,8
Minas Gerais	68,0	Distrito Federal	38,7
Espírito Santo	67,4	Paraná	36,1
Mato Grosso	65,7	Maranhão	34,4
Alagoas	65,3	Amazonas	33,1
Tocantins	65,1	Bahia	30,7
Santa Catarina	64,9	Pará	29,3
Ceará	59,6	Amapá	22,8
Piauí	53,3	São Paulo	17,4
Paraíba	52,3	Rondônia	9,7
Goiás	49,4	Sergipe	7,5
Pernambuco	48,4	Rio Grande do Norte	6,2
		Rio de Janeiro	2,7

Fonte: INEP/MEC (2018)¹⁴⁹

Expressão do quadro de precariedade nas relações contratuais destes docentes que foi retratado pela professora Amanda Moreira da Silva (2018) através do conceito de “precarizado professoral”.

[...] uma superpopulação relativa de professores, parte do exército de trabalhadores (desempregados ou no segmento estagnado) em ação, mas com ocupação totalmente irregular, diante de uma formação social que se constitui em circunstâncias sociais periféricas, inserido num processo de desmonte da esfera pública (SILVA, 2018, p. 247).

A pesquisadora destacou o quanto este tipo de relação laboral tem sido utilizado pelas administrações públicas como um dos meios de encobrir a ausência dos concursos na área da educação básica. Situação que afirmamos que se ampliará de forma irrestrita com a promulgação da lei nº 13.429/2017, pois esta garante a consolidação de relações contratuais

¹⁴⁹ Disponível em < <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#page6>>. Acesso 11 de maio de 2020.

além do que ela mesmo aponta. Trabalhadores temporários, eventuais¹⁵⁰, terceirizados, pejetizados e uberizados (SILVA, 2018), terão a companhia de distintas modalidades de contratação da mão de obra, a depender do avanço do capital nas relações trabalhistas. Contratos que através das organizações sociais (OS), cooperativas, pessoas jurídicas (PJ), microempreendedorismo individual (MEI), fundações, institutos de caráter privado, entre tantos outros, proporcionarão uma terceirização sem limites¹⁵¹, indicando que os nomes e os termos até poderão ser diferentes, mas os efeitos que desencadearão serão os mesmos: precarização e mercantilização do trabalhador docente.

A Lei 13.429/2017 e a eventual aprovação da “reforma trabalhista” do PLC 38/2017, na versão da Câmara dos Deputados, possibilitarão a ampliação das modalidades de contratação de trabalhadores(as) em tempo parcial, de trabalho intermitente ou teletrabalho e por meio de empresas terceirizadas e de trabalho temporário. São grandes os incentivos à contratação de trabalhadores(as) autônomos(as), como pessoas físicas ou por meio de microempreendedores individuais ou da pejetização legalizada. *Essa extensão da legalização de formas precárias de ocupação acarretará uma explosão dos tipos de vínculos trabalhistas na economia, com a expansão das formas com menos direitos e garantias. Esse processo também reduzirá a capacidade de defesa das organizações de trabalhadores, na medida em que fragmenta os vínculos e a representação sindical. E também trará impactos para os fundos públicos, em particular para a Previdência Social, FGTS e FAT (DIEESE, 2017d, p. 17, grifos nossos).*

Todo o quadro apontado integra-se às deliberações da EC n°95 que determinaram o congelamento dos gastos primários, auxiliando na consolidação de medidas restritivas nas áreas sociais. Legislação que além de promover uma combinação da racionalidade baseada na noção de ajuste fiscal, fez com que a terceirização no setor público deixasse de ser vista como uma possibilidade, para ser sustentada como uma necessidade, de acordo com o modelo de gestão de redução de custos; conjunto de recursos que, de acordo com o Dossiê “Reforma trabalhista” (TEIXEIRA *et. al.*, 2017), vinha sendo utilizado também como artifício para burlar a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).

Aqui abrimos um parêntese para lembrarmos que essa legislação ficou conhecida oficialmente como a Lei Complementar n° 101/2000, aprovada no governo de FHC em

¹⁵⁰ Este é aquele docente que realiza trabalho intermitente, convertendo-se uma população trabalhadora excedente, para tratarmos nos termos de Marx. Recebem pelo que trabalham e sua contratação “está aquém da precarização situacional do professor temporário que é admitido por contrato, no qual a investidura no cargo se dá minimamente nos marcos constitucionais, garantindo aos professores ao menos o salário inicial da categoria.” (SILVA, 2018, p. 228).

¹⁵¹ Destacamos também a possibilidade da aprovação de uma reforma administrativa que tramita no Congresso e caso seja aprovada poderá criar mais cargos precários no serviço público.

atendimento à agenda neoliberal praticada no período. Através dela se impôs o controle dos gastos da União, estados, Distrito Federal e municípios, condicionando-os à capacidade de arrecadação de tributos desses entes. Na verdade, objetivava restringir os gastos com pessoal em todas as esferas, obrigando a uma limitação percentual do orçamento para este fim. No entanto, a própria lei ofereceu uma brecha por onde os governos passaram a escapar desta imposição. Uma norma no art. 18, inciso 1º da lei estabeleceu a possibilidade dos valores pagos nos contratos de terceirização para à substituição de servidores públicos, serem contabilizados como outras despesas de pessoal, mascarando o orçamento e burlando a própria LRF.

Pode-se dizer que a terceirização é utilizada como forma de esquivar-se do limite de despesa com pessoal e da exigência de concurso público para o ingresso da categoria dos servidores públicos. Ao contratar uma empresa que fornecerá mão de obra, os gastos serão registrados em outro item do orçamento. Evita-se desta forma, o limite da despesa com pessoal e libera-se a administração pública dos encargos sociais pertinentes, uma vez que o vínculo dessas pessoas é com a empresa fornecedora de mão de obra. Essa forma de contratação vem sendo realizada em grande escala pelo governo federal, estados e municípios (TEIXEIRA; ANDRADE, 2017, p. 294).

Os pesquisadores enfatizaram também que medidas como estas além de desresponsabilizarem os empregadores da estabilidade e segurança dos trabalhadores(as), estimula e legaliza a transformação deste, “[...] em um empreendedor de si próprio, responsável por garantir e gerenciar sua sobrevivência em um mundo do trabalho que lhe retirará a já frágil rede de proteção social existente.” (TEIXEIRA *et. al.*, 2017, p. 62).

São inúmeros efeitos que repercutem sobre distintas dimensões na vida destes trabalhadores(as), ocasionando direitos subtraídos e ausência de reconhecimento profissional. Fomentando o adoecimento, a desregulamentação e a desprofissionalização como regra e não mais como exceção¹⁵².

Em nossa investigação, observamos que a combinação desta legislação até agora analisada, Lei nº 13.415/2017, EC nº 95 e a Lei nº 13.429/2017, já vem promovendo um dos seus principais impactos que é a diminuição do número de concursos públicos para contratação dos docentes.

Trazemos o caso do Estado do Rio de Janeiro, pois mesmo obtendo um posicionamento que lhe conferiu o menor percentual (2,7%) em 2018, dentre todos os outros entes da federação na utilização de contratos temporários, segue com uma carência grande de

¹⁵² Autores que investigam estes fenômenos na educação pública. Cf. ARANHA, 2007; BASÍLIO, 2010; SOUZA, 2012; VENCO, 2018, 2019.

docentes e sem previsão para concurso público¹⁵³. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) o déficit atual é de 7.806¹⁵⁴ docentes, com cerca de 16 mil turmas sofrendo algum tipo de problema por conta deste quadro. Isso, mesmo com a SEEDUC/RJ lançando mão da utilização do artifício de oferta de mais 15 mil contratos por hora extra aos docentes efetivos da rede, no regime de gratificação por lotação provisória (GLP), para cobrir a carência. Fato que colabora com a maquiagem e encobre a verdadeira carência da rede estadual fluminense.

Atualmente há a promessa da convocação de 600 professores concursados e a regulamentação do aumento de carga horária dos docentes efetivos de 16 para 30 horas semanais para solucionar o problema. Mas de concreto há somente a convocação para adesão de contrato temporário na página oficial da secretaria¹⁵⁵, que apresenta edital com base no decreto n° 47.942/2022 autorizando a SEEDUC/RJ a firmar contratos com docentes por prazo determinado, para atender às necessidades do ano letivo de 2022¹⁵⁶.

Em nossa avaliação esta ausência de concursos públicos, mesmo com uma expressiva carência de docentes, poderá levar, a médio e/ou a longo prazo o fim da carreira de professor(a) estável. O que poderá ocasionar um processo peculiar de terceirização das próximas gerações docentes, e se desdobrar em outras consequências.

O primeiro desdobramento desta combinação é o desequilíbrio no sistema previdenciário. Como o regime de aposentadoria atual é regido pelo sistema colaborativo, sem ingresso de novos docentes estáveis na carreira, haverá diminuição nas contribuições, o que poderá comprometer o pagamento dos atuais e futuros aposentados (as). Colocando em risco a seguridade social de todo o sistema. “[...]a expansão da terceirização por meio da substituição

¹⁵³ O último edital convocando concurso público para preenchimento de 1.400 vagas no Estado do Rio de Janeiro, foi publicado no Diário Oficial (DO) de 18 de novembro de 2013.

¹⁵⁴ Em 2019 o déficit segundo o secretário de educação Pedro Fernandes era de 2.016 professores. E hoje muito além de 10 mil, somando as 7.806 vagas declaradas e as mais de 15 mil GLP contratadas. Disponível em: < <https://seperj.org.br/audiencia-publica-na-alerj-mostra-as-terriveis-carencias-nos-quadros-da-rede-estadual-de-educacao/> >. Acesso em: 3 de maio de 2022.

¹⁵⁵ Recentemente a SEEDUC/RJ passou a atualizar seu site com dados a respeito dos estudantes, das unidades escolares, dos índices da rede e da estrutura administrativa da secretaria, no entanto, não há nenhum registro sobre os dados referentes aos docentes. Desta forma não conseguimos obter a informação de quantos contratos existem na rede atualmente. Disponível em: < <https://www.seeduc.rj.gov.br/contrato-tempor%C3%A1rio-2022> >. Acesso em: 3 de maio de 2022.

¹⁵⁶ Detalhe que não podemos deixar de mencionar é de que no momento da escrita deste texto já estávamos no final do primeiro semestre do ano letivo de 2022. O que denota a ausência de urgência no tratamento da questão, e que tende a agravar-se, por conta do Regime de Recuperação Fiscal e seus efeitos na educação, alongando a utilização de mecanismos de contratação de professores eventuais.

de assalariados formais por empresas individuais terá impactos sobre as receitas previdenciárias [...]” (DIEESE, 2019, p. 9).

Outro resultado que apontamos será a conseqüente desobrigação do cumprimento da Lei Nacional do Piso do Magistério em dois de seus principais aspectos. O primeiro em relação à remuneração, no sentido de que, sem concursos, os postos de trabalho serão ocupados por terceiros, não efetivos. Gerando uma mão de obra sem respaldo dos condicionantes à obrigatoriedade do pagamento do Piso Nacional do Magistério, e assim, receberá uma provável remuneração abaixo do recebido pelo docente estável. Situação já identificada pelo estudo do DIEESE em outras carreiras “Os salários nas atividades tipicamente terceirizadas eram, em média, 23,4% menor do que nas atividades tipicamente contratantes” (DIEESE, 2017a, p. 23).

O segundo aspecto referente à Lei do Piso é a destituição do direito de usufruir do tempo de um terço da jornada de planejamento em atividades extraclasse, direito a ser provavelmente interdito para os trabalhadores de contrato temporário.

Há um outro efeito relacionado à utilização da mão de obra temporária apontado pelos estudos do DIEESE, que é a alta taxa de rotatividade destes trabalhadores(as) terceirizados (as) em seus postos de trabalho. Esta realidade, segundo os estudos de Gatti (2012) também se expressa na educação pública, e que além de dificultar a organização nos movimentos reivindicatórios, provoca forte prejuízo para o processo educacional. Isto porque a atividade docente precisa de uma continuidade no trabalho para a garantia e favorecimento do aprendizado do estudante. Com professores se alternando e sem a oportunidade de estabelecer vínculos com a comunidade escolar, o trabalho pedagógico se fragmenta. O que resulta em maiores dificuldades na aprendizagem dos estudantes.

Consideramos ainda que as medidas de flexibilização do currículo com a oferta dos IFs, presentes nas medidas da REM, poderá aumentar a quantidade de contratos temporários dos docentes nas redes públicas, já que, para ofertar diferentes itinerários, muitas vezes a opção de terceirizar a estrutura dos percursos será uma alternativa que não demandará gastos de imediato para os sistemas estaduais de ensino, que poderão lançar mão de contratos com Organizações Sociais (OS)¹⁵⁷, Sistema “S”, fundações e/ou Institutos privados, para o oferecimento dos IFs. Entidades que ficariam responsáveis pela contratação dos docentes no oferecimento de módulos e/ou sistemas de créditos com terminalidade específica, conforme a

¹⁵⁷ As Organizações Sociais de direito privado obtiveram através da Emenda 20/1995, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2016 a prerrogativa desta relação de terceirização na educação pública.

nova redação do art. 36, § 10º contido na lei nº 13.415/2017 que apresenta uma estrutura própria de organização no oferecimento dos componentes curriculares.

Em nossa análise há uma conexão entre a REM e a lei do contrato temporário, conexão a partir da qual, a implementação da primeira poderá potencializar a segunda e vice-versa. Inferimos a possibilidade de distintos desenhos se desenvolverem num futuro próximo, demandando novas pesquisas e muitas lutas. Uma das questões que se delineiam a partir do mesmo art. 36 citado acima, é a presença que poderá ser constante, das entidades de caráter privado através dos convênios firmados com os sistemas de ensino estaduais. Procuramos captar esse quadro em nosso levantamento sobre a aplicação da REM nos Estados e que apresentaremos no próximo capítulo.

Por último, destacamos que compreendemos este processo de terceirização na sua totalidade como um fenômeno que se aprofunda através da estrutura produtiva capitalista, na medida que o capital, na sua busca incessante pela acumulação, reproduz constantemente as condições de exploração da força de trabalho, mercantilizando e coisificando a, cada vez mais “[...] o motivo que impulsiona e a finalidade que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valor e, portanto, a máxima exploração possível da força de trabalho pelo capitalista.” (MARX, 2006, p. 437). Podemos afirmar, portanto, que a promulgação da agenda de Reformas no governo Temer outorgou uma espécie de cheque em branco para a fração burguesa dominante ampliar ainda mais a sua acumulação. Impondo num cenário de retrocessos várias medidas, às quais, nos reportaremos a seguir, e configura-se como num dos maiores e mais profundos ataques a classe trabalhadora brasileira: a Lei nº13.467/2017 (BRASIL, 2017c),

- As novas relações de trabalho (Lei nº13.467/2017)

Nesta subseção analisamos a Lei nº13.467/2017, que ficou conhecida como a reforma trabalhista do Governo Temer. Ela foi aprovada no primeiro semestre de 2017 e trouxe modificações profundas no direito do trabalho, no Poder Judiciário e na estrutura sindical. Alguns estudiosos apontam que a sua rápida tramitação, bem como a sua extensão e completa ausência de um debate público promoveram na ocasião grande dificuldade em analisar seus impactos.

Contudo, através das Notas Técnicas do DIEESE, (nº178 e nº179), do artigo de Roberto Di Benedetto (2017) e do Dossiê “Reforma trabalhista” presente no livro *Contribuição crítica a Reforma trabalhista*, de Teixeira *et. al.*, (2017), analisamos as alterações, relacionando-as

com as medidas propostas na lei nº 13.415/2017, no que tange às modificações referentes à realização do trabalho docente. Nosso intuito é conectar as disposições de ambas as leis e seus possíveis impactos para o(a) professor(a). Até porque nosso objetivo não é esmiuçar a versão promulgada, mas analisar em linhas gerais o que é retratado na lei sobre relações e condições de trabalho.

Todavia, ressaltamos que apesar da maioria dos textos analíticos que tivemos acesso a respeito da Lei nº13.467/2017 a relacionarem à esfera privada, avaliamos que ela poderá trazer desdobramentos aos trabalhadores(as) da esfera pública também. Primeiramente porque ao flexibilizar o acesso e ingresso ao serviço público por intermédio de contratos temporários, como vimos no item anterior, possibilitará que um contingente de trabalhadores(as) terceirizados(as), que prestam serviço na esfera pública, estejam sujeitos a essa nova legislação. Além do que, como nos alerta o estudo da Nota Técnica nº 179 do DIEESE, ainda correremos o risco da parametrização das leis do serviço público através da legislação da esfera privada.

[...] atingir os servidores públicos concursados por meio da transposição do ordenamento jurídico do setor privado ao setor público. Isso pode ocorrer de modo mais informal, com a CLT funcionando de referência para direitos de servidores, como também de maneira mais institucionalizada, conforme se deu com a utilização pelo STF da lei de greve do setor privado como baliza para definição dos limites e procedimentos da greve no setor público. [...] Os impactos serão tão mais graves quanto mais as mudanças se interrelacionam e se reforçam (DIEESE, 2017d, p. 18).

A mensagem original enviada pelo poder Executivo sofreu modificações e foi aprovada em 26 de abril de 2017. Benedetto (2017) ressalta que o texto promulgado foi muito maior e mais amplo do que o enviado originalmente pelo poder executivo. O que denota grande protagonismo do Congresso Nacional nesta Reforma.

O projeto encaminhado pelo Poder Executivo era muito mais modesto do que a Lei 13.467/17, que viria a ser aprovada. A alteração inicialmente proposta alcançava apenas sete artigos da CLT e oito artigos da Lei 6.019/1974, que tinha acabado de ser reformada pela Lei 13.429, de 31 de março de 2017, a Lei da terceirização. A reforma trabalhista aprovada alcançou 97 artigos da CLT, cinco artigos da Lei 6.019/74, um artigo da Lei 8.036/90 e mais um artigo da Lei 8.212/91 (BENEDETTO, 2017, p. 547).

Resultando numa alteração em cerca de 200 itens da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), além da derrubada das súmulas do Tribunal Superior do Trabalho (TST) que continham interpretações favoráveis aos(as) trabalhadores(as), bem como o endosso da lei nº 13.429/2017 como apontamos na nota 37 desta tese.

Mudanças que em linhas gerais garantiram uma combinação que promoverá grande retrocesso no direito e nas condições sociais, políticas e econômicas da classe que vive do trabalho. Alterações substanciais à legislação trabalhista e à organização sindical, com medidas que levaram muitos estudiosos a afirmarem que estávamos regredindo ao patamar anterior a 1943, ano de criação da CLT. Temos uma conjuntura muito próxima às análises efetuadas a respeito da lei nº13.415/2017, já que alguns pesquisadores comparam os efeitos gerados pela REM, contida nesta lei, com os obtidos a partir da criação da lei nº 4244 de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), que ficou conhecida como a Reforma Capanema. Uma aproximação entre estes diferentes períodos, em conjunturas distintas, revela que ambas as legislações emergiram em períodos autoritários; sendo que a Reforma Capanema e a CLT foram instrumentos legais criados em plena ditadura do Estado Novo e as Reformas do governo Temer aprovadas pós golpe que destituiu a presidenta Dilma. Demonstrando que a fração de classe detentora do poder não hesita em lançar mão do autoritarismo, oculto no mantra dos liberais/neoliberais, a depender da ocasião¹⁵⁸.

Em seu estudo Benedetto aponta as estratégias adotadas pelos congressistas no intuito de uma aprovação açodada que garantisse não apenas a alteração das regras dos contratos de trabalho e da negociação, mas principalmente a modificação profunda no equilíbrio de forças na disputa pela definição do direito trabalhista. Demonstrou como a limitação prévia do poder judiciário foi condição para a precarização das relações de trabalho assegurada pela reforma. Apontando que para criar modalidades flexíveis de contratação, era preciso primeiro alterar o *modus operandi* da justiça do trabalho, para que na sequência, medidas de flexibilização nas relações trabalhistas fossem aprovadas sem condições de intervenções do judiciário. “ [...] Resolvido o primeiro problema, a reforma passa a criar um amplo cardápio de relações flexíveis e “modernas”: ampliação do regime de tempo parcial para até 32 horas; inclusão da jornada 12 por 36 na CLT, com a retirada de limitações fixadas pela jurisprudência do TST; contratação de trabalhadores autônomos; contrato de trabalho intermitente; terceirização ampla, geral e irrestrita; teletrabalho; e trabalho insalubre da gestante e lactante” (BENEDETTO, 2017, p. 557).

¹⁵⁸ Como revela Losurdo (2006) ao analisar o liberalismo em movimento de concretização. O professor demonstra com sua pesquisa que não há contradições entre o liberalismo e as práticas autoritárias que são colocadas em vigor na medida que interferem nos interesses do capital. [...] O liberalismo, portanto, envolve o surgimento simultâneo da distinção entre um ‘espaço sagrado’ dos ‘livres’, que se reconhecem entre si como iguais e para os quais vale o governo da lei, e um ‘espaço profano’, reservado para as classes ou as raças inferiores, em relação às quais, no entanto, não parece haver limite para o exercício da violência por parte daqueles que detêm o poder legítimo ou a força material” (LOSURDO, 2006, p. 154).

Assim, alertamos que apesar de adotarmos os critérios utilizados pelo DIEESE (2017c) na divisão de quatro grandes temas referentes as modificações promovidas pela nova legislação, condições de trabalho, organização sindical, negociações coletivas e justiça do trabalho, não há uma hierarquia na apresentação destas. Apesar de as modificações na justiça do trabalho ocuparem o último grupo nessa exposição, não significa que representem menor importância nesta contenda, até porque há uma integração que articula as medidas, com o objetivo de reduzir a proteção institucional aos(as) trabalhadores(as), seja por parte do Estado, ou ainda da representação sindical. Fazendo com que todas as mudanças funcionem no sentido de garantir o cumprimento do principal alvo da reforma, isto é, instituir um marco regulatório para as relações de trabalho altamente favorável aos interesses do capital, garantindo, inclusive, que não haja condições de reação do polo do trabalho, ao alterar e restringir o papel da justiça trabalhista ou dos sindicatos.

Desta forma, em relação ao primeiro grande tema, a medida desregulamenta, reduz e/ou flexibilizou uma série de direitos relativos às condições de trabalho. Revogou grande parte dos princípios que protegiam os(as) trabalhadores(as) perante o empregador, com questões que se referem desde as relações contratuais, passando pelo pagamento dos salários e das férias, até a matéria referente a proteção às mulheres grávidas, puérperas e em aleitamento. Promoveu de forma mais intensa e mais ampliada a precariedade laboral, disseminando a informalidade nas relações de trabalho através de distintas formas de contratações atípicas, como a terceirização, o contrato intermitente, o parcial, o autônomo, o temporário, o teletrabalho e o de negociação da dispensa. Bem como também acionou diversas medidas que facilitarão a demissão e reduzirão a possibilidade do(a) trabalhador(a) reivindicar seus direitos na Justiça do Trabalho, por meio de um leque de destituições como a ampliação da compensação do banco de horas, da redução do tempo computado como horas extras, da extensão da jornada de 12h por 36h para todos os setores de atividade, da redução do intervalo de almoço, do parcelamento de férias e da negociação individual do intervalo para amamentação. E ainda possibilitará o rebaixamento da remuneração através de medidas que instituirão a lógica da produtividade por meio do pagamento de abonos, de gratificações, de gorjetas, ou ainda pela participação no lucro e resultados (PLR). Todas medidas que no computo geral reduzirão a proteção do Estado aos trabalhadores (as) e aumentarão as garantias e a liberdade de ação do capital nas relações de trabalho.

Em relação ao segundo e terceiro grande tema, a organização sindical e a negociação coletiva, identificamos a promoção da fragilização sindical e das mudanças na negociação que acarretarão a fragmentação da classe trabalhadora, a descentralização das negociações e das

regras para a representação no local do trabalho. Bem como acarretará também o esvaziamento da função do sindicato na negociação coletiva e na homologação das rescisões contratuais, na livre negociação dos salários e nas formas de custeio da organização sindical, reduzindo o

[...] poder de negociação e contratação coletiva dos sindicatos, prevendo a possibilidade de realização de acordos individuais - inclusive verbais - para a pactuação de diversos aspectos das relações de trabalho, a não exigência de participação dos sindicatos na homologação de rescisões, o condicionamento da contribuição sindical à prévia concordância dos trabalhadores e a constituição de uma forma de representação dos trabalhadores independente do sindicato;
c) autorização para o rebaixamento de direitos previstos em lei, por meio do princípio da prevalência do negociado sobre o legislado em relação a diversos aspectos das relações de trabalho (DIEESE, 2017e p. 2).

O último grupo de medidas trouxe aspectos que interditarão o direito dos trabalhadores de recorrerem ao Estado nos litígios entre o capital e o trabalho. Ampliando os mecanismos privados de conciliação, de eficácia liberatória dos acordos e da quebra do princípio da gratuidade na justiça trabalhista. Funcionando como um anteparo para o cumprimento das regras de flexibilização, promovendo assim “forte restrição à atuação e ao poder normativo da Justiça do Trabalho, bem como ao acesso dos trabalhadores ao judiciário trabalhista, criando uma série de condicionantes, limitando a gratuidade e impondo penalidades ao demandante, caso perca a ação” (DIEESE, 2017e p. 2).

Estas mudanças implementadas a partir da Lei n° 13.467/2017 combinadas com as modificações presentes nos parágrafos acrescentados no artigo 36 com a promulgação da Lei n° 13.415/2017, poderão em sua maioria modificar não apenas as relações trabalhistas no ambiente escolar, como já apontamos no item anterior, como também reforçar a lógica produtivista desenvolvida a partir da concepção meritocrática com a institucionalização do pagamento de bônus e gratificações determinados na Lei n°13.467/2017.

Apesar de não haver referência à questão da produtividade na Lei n° 13.415/2017, não podemos desconsiderá-la, pois vem sendo incentivada e implementada ao longo dos últimos anos na educação pública, como denuncia o professor Freitas (2012): “estas ideias estão crescendo, em especial ao nível das secretarias estaduais e municipais de Educação” (FREITAS, 2012). E que segundo suas análises, além de impactar profundamente o trabalho docente, promovendo desqualificação e desvalorização destes(as) trabalhadores(as), corresponde também a um dos principais componentes da privatização da educação pública. Assim, sem querer neste momento e neste trabalho tentar esgotar o tema, apenas direcionamos

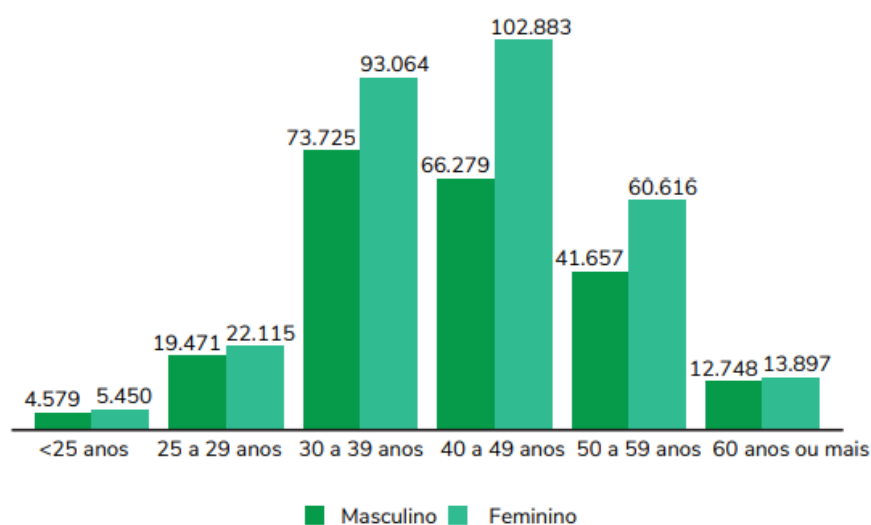
a discussão no intuito de ampliar o escopo de análise das condições de trabalho dos(as) professores(as) das escolas públicas estaduais do ensino médio.

Freitas (2018) ressalta que esta lógica do mercado procura subverter a política de valorização do trabalho docente presente nos planos de carreiras desta categoria, conquistados através de muitas lutas. Segundo o pesquisador, ao se incentivar a lógica da premiação se impulsiona o docente a trabalhar mais para aumentar seu salário, que no caso da educação significa atrelar a produtividade do trabalho docente aos resultados obtidos com o desempenho dos estudantes, medidos e ranqueados pelos testes oficiais. Referendando o argumento de que aumentos salariais iguais para todos(as) não estimulam a progressão, e que para isso o adequado é uma complementação salarial variável e personalizada. Numa lógica que impulsiona o professor a trabalhar mais, quanto mais a sua cabeça estiver a prêmio, em completa sintonia com a flexibilização promovida pelas leis nº 13.415/2017, nº 13.429/2017 e nº 13.467/2017.

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido num livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito a estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização, Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir qualidade na escola (FREITAS, 2018, p. 109).

Outra questão que apesar de não estar explícita na relação entre as leis citadas acima, mas que também relacionamos indiretamente ao trabalho docente das escolas públicas estaduais do ensino médio, a partir das reformas contidas nesta legislação, é a questão referente a flexibilização dos direitos das mulheres gestantes e lactantes, tendo em vista que temos uma maioria do gênero feminino na docência que se expressa também na etapa do ensino médio. Afirmção que trazemos a partir dos dados do Censo escolar do ano de 2021 do INEP como demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de docentes no ensino médio, segundo a faixa etária e ao sexo – Brasil/2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/2021.

Verificamos a forte tendência de eliminação da estabilidade destas trabalhadoras, mediante o diagnóstico do Dossiê “Reforma trabalhista” presente no livro *Contribuição crítica à Reforma trabalhista*, de Teixeira *et. al.*, (2017). Este documento aponta que mulheres e jovens serão os mais afetados pelas modificações desta nova legislação, correndo o risco de terem, inclusive, seus postos de trabalho eliminados.

De acordo com o Censo Escolar de 2020 somos 81% de docentes do gênero feminino nas escolas regulares. Sendo que este percentual diminui à medida em que avança o nível das etapas de ensino. Mulheres correspondem a 96% dos professores da educação infantil, 88% no ensino fundamental I, 67% no fundamental II, e 58% no ensino médio. Evidencia-se que à medida que avança a exigência de uma formação maior, este índice cai, no entanto, ainda garante um percentual elevado dos docentes do gênero feminino, o que nos mobiliza a alertar sobre o risco que estas trabalhadoras poderão enfrentar com a combinação destas legislações.

Essa discussão denota a ampliação da vulnerabilidade docente mediante às reformas, visto que o direito conquistado pelas professoras estáveis, ao longo de muitas lutas, garantiu uma série de reconhecimentos em relação a concessão à licença maternidade/paternidade e aleitamento¹⁵⁹. Direito que se configura de forma distinta para as trabalhadoras regidas pela

¹⁵⁹ No caso do Estado do Rio de Janeiro está expressa na constituição estadual em seu artigo 83, inciso XII e XIII que assegura direito a licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e oitenta dias, contados a partir da alta da Unidade de Tratamento Intensivo, em caso de nascimento prematuro, prorrogável no caso de aleitamento materno, por, no mínimo, mais 30 (trinta) dias, estendendo-se, no máximo,

CLT, pois apesar de terem direito a dois descansos de 30 minutos ao longo da jornada de trabalho para amamentar o filho/a até os 6 (seis) meses de idade, acabam tendo a maneira e forma de distribuição destas pausas como objeto frequente de negociação nos Acordos e Convenções Coletivas de Trabalho, obtendo na grande maioria das vezes, como resultado prático, o avanço neste tema. Os sindicatos nas negociações coletivas apontam as dificuldades de concretização destas pausas, na medida que a maior parte das empresas não possui creches e as trabalhadoras não estão próximas aos filhos para amamentá-los. Assim, muitos conseguiram ampliar o período de licença maternidade para 180 dias, garantindo a amamentação do recém-nascido até os 6 meses de vida, ou ainda reduzindo a jornada de trabalho para que a mãe pudesse chegar mais cedo em casa por um período estipulado no acordo. Tais condições, a partir da nova lei, tendem a retroceder, visto que as empresas podem pressionar as trabalhadoras a realizar acordos individuais sobre as pausas, justamente no período em que a estabilidade da gestante estiver chegando ao fim, o que pode resultar, por conseguinte, em acordos desfavoráveis para as trabalhadoras docentes que têm filhos, além da restrição à proteção destes.

Assim sendo, concluímos que todas estas medidas propiciarão um ambiente de ampliação da precarização no mundo do trabalho e do enfraquecimento do poder de ação dos sindicatos, deixando no passado aquele Estado que garantia minimamente a proteção social aos trabalhadores(as). Num reflexo da movimentação do capital e da relação entre as classes, revelando, assim, o quanto o Estado veio se reestruturando e operando mudanças com o objetivo de garantir a manutenção da sua principal atuação enquanto “comitê executivo da burguesia”. Favorecendo a articulação dos interesses do capital sobre o mundo do trabalho.

Assim, vislumbramos o término de um período onde o concurso era a garantia de acesso às carreiras públicas. Momento da fase monopólica do capital que permitiu a combinação entre a expansão do oferecimento dos serviços públicos com o processo de valorização do capital. Esta situação, com a atual crise e o assentamento da fase neoliberal, ajusta e calibra as funções do Estado, fazendo com que ele continue atuando na preservação e manutenção do sistema metabólico do capital mediante a intensificação das expropriações. Muda o tipo de Estado, mas permanece o sistema que faz avançar as tendências de flexibilização e precarização da força de trabalho, como desenvolvemos no segundo capítulo desta tese.

até 90 (noventa) dias, e no caso de perda gestacional; e a licença paternidade, nos mesmos termos do inciso anterior, com a duração de 30 (trinta) dias, mesmo em caso de perda gestacional da esposa ou companheira.

Para a garantia deste movimento é preciso medidas que garantam o avanço dos diversos arranjos de contratações feitas individualmente, inclusive no serviço público. Observamos diversos acordos firmados através de OS, empresas prestadoras de serviços, cooperativas, empresas de intermediação de mão de obra, ou simplesmente através de pregão presencial, tipo de licitação de “menor preço global”, como verificado nos casos apresentado na tese da professora Amanda Moreira da Silva em 2018. Sua pesquisa revelou diversas tendências de precarização do trabalho docente que já estavam em curso em diferentes regiões brasileiras, com alguns casos tendo o processo revertido pela força da organização e ação dos sindicatos.

O professor eventual, do qual tratamos, é um trabalhador docente atípico, que já existe em algumas redes de ensino, tem máxima expressão na rede pública do *Estado de São Paulo* e configura uma precarização já institucionalizada. Destacamos, por hora, algumas tendências que seguem uma direção parecida (ou piorada) dessa forma de trabalho, e que apareceram nos anos de 2016 e 2017 nas redes públicas. São iniciativas do poder público, que consistem em inserir novos mecanismos de contratação de docentes na educação básica brasileira, excedendo as condições precárias colocadas aos professores temporários e eventuais. São meios de expropriação do trabalho docente que vão além do que abordamos nas duas seções anteriores, ou seja, ultrapassam a fronteira do que já consideramos inaceitável (SILVA, 2018, p. 233, grifos nossos).

Um exemplo pioneiro, nesse quesito, foi trazido pelo governo do *Estado de Goiás*, que no dia 6 de janeiro de 2016, junto à Secretaria de Educação (Seduc) tornaram público, os Instrumentos de Chamamento Público para a seleção de OS e contrato de gestão para o gerenciamento, a operacionalização e a execução das atividades administrativas de apoio para a implantação e implementação das políticas pedagógicas definidas pela secretaria nas unidades da Macrorregião IV – Anápolis. Conforme afirmam: “o compromisso do Governo de Goiás e da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte é com a Educação. A proposta das Organizações Sociais é para mudar a gestão das escolas e melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos” (SEDUCE, 2017). (SILVA, 2018, p. 235, grifos nossos)

Há também outros estados em que as tentativas de implantação das Organizações Sociais se encontram em estágio avançado. Em 30 de junho de 2017, o governo do *Estado da Paraíba* publicou em Diário Oficial uma seleção pública para a escolha de uma OS20 para atuar na área de educação com vigência de dois anos, podendo ser prorrogado por iguais e sucessivos períodos, até o limite de 60 meses. Desta maneira, o governo buscou terceirizar setores essenciais da administração pública, fazendo um repasse da gestão pública para as chamadas Organizações Sociais. O que implicaria em ir além das áreas já terceirizadas atualmente, como limpeza e segurança, indo até as atividades fim, que é o acompanhamento pedagógico de alunos e suporte aos professores.). (SILVA, 2018, p. 237, grifos nossos)

No que tange ao trabalhador docente do setor público, é preciso destacar um edital lançado em abril de 2017 – coincidentemente ou não, logo após a aprovação da Lei da Terceirização – que incentivou a contratação de professores com CNPJ. Naquele ano, o prefeito do *Município de Angelina, em Santa Catarina*, Gilberto Orlando Dorigon (PMDB), resolveu inovar no processo de contratação de servidor para o cargo de professor, para dar aulas em duas escolas de ensino fundamental. Assim, buscou contratar docentes que atuassem na rede pública por meio da publicação de

um edital que lançou o pregão presencial nº 018/2017, tipo de licitação de “menor preço global”. (SILVA, 2018, p. 239, grifos nossos).

Fica claro que, mesmo com contradições, o movimento das distintas frações do capital, em um rearranjo no interior da classe dominante converge tanto para a concentração e centralização capitalista como no redirecionamento das funções do Estado, com o objetivo de reacomodar às novas exigências da reprodução do capital e ampliar os tipos de expropriações. Ajustes que refletem a prevalência do receituário neoliberal.

Mesmo não conseguindo estabelecer uma linha mais direta entre a reforma trabalhista e a REM, além do que já apontamos até aqui, reconhecemos que com o dismantelamento do sistema de proteção do trabalho por diversos mecanismos, o trabalho docente das escolas públicas, em geral, também ficará sujeito a vontade do capital. Confirmando a análise desenvolvida no capítulo 1 desta tese acerca da produtividade do trabalho docente, a princípio um trabalho improdutivo.

Assim, considerando que os pontos aqui elencados evidenciam o desequilíbrio material e legal entre a relação capital e trabalho, no qual, o trabalho, será realizado nas condições impostas pelo capital, mas sem a mediação do Estado, numa profunda regressão imposta ao mundo do trabalho, é que afirmamos que os trabalhadores(as) docentes das escolas públicas, também serão atingidos e não passarão ilesos frente a este processo.

4.4 Mais um capítulo trágico: o ataque à previdência

Apesar de compreendermos o quanto medidas referentes à modificação das regras da aposentadoria vêm, nos últimos anos, intensificando o trabalho docente, ao promover a ampliação do seu tempo de trabalho, apresentaremos apenas algumas considerações sobre o tema da reforma da previdência neste item. Primeiramente por só ter sido aprovada no governo seguinte, mesmo tendo sido apresentada ao congresso no governo Temer, o que já a excluiria de certa forma deste capítulo, uma vez que nossa intenção é apresentar os elementos que compuseram o mosaico de retrocessos no mesmo período da apresentação da REM; também pelo fato de que esse tema é muito complexo e fugiríamos do foco da nossa pesquisa¹⁶⁰ se aprofundássemos a análise. Assim, abordamos apenas alguns aspectos que

¹⁶⁰ Alguns grupos de pesquisa como o Grupo de Estudos e Pesquisas do Orçamento Público e da Seguridade Social/UERJ e o Grupo de Estudos e Pesquisas da Seguridade Social e Trabalho/ Universidade de

contribuíram para a nossa caracterização do momento histórico vivido próximo ao período da implementação da REM.

A proposta contida na PEC 287/2016 chegou a tramitar no congresso, mas foi suspensa em fevereiro de 2017. Apesar de constar como uma das mais importantes, não logrou os resultados esperados, fazendo com que o governo Temer, sem a garantia de obter maioria na votação, preferisse suspendê-la. A justificativa encontrada foi a intervenção federal no Estado do Rio de Janeiro¹⁶¹ negociada com o Governador Pesão. No entanto, avaliamos que esta foi a tentativa de uma saída honrosa para um governo que já havia enfrentando a volúpia de um congresso que a cada votação exigia a liberação de mais verbas¹⁶², e que estava receoso em se enfrentar com tamanha impopularidade que a proposta despertava nos trabalhadores. O que havia se evidenciado em abril do mesmo ano, quando a classe se pôs em movimento e construiu uma das maiores greves gerais realizada no país¹⁶³.

Desta forma, o governo para justificar a retirada da PEC, anunciou além da intervenção, uma pauta que remediasse a situação e demonstrasse que o ajuste se manteria. Assim, seguidamente a suspensão, anunciou o investimento em outros projetos, como a privatização da Eletrobrás, a autonomia do Banco Central, e mais outras 13 ações. Todas no intuito de “acalmar” o mercado.

Esta movimentação que denotou o grau de comprometimento e dependência externa das frações burguesas no bloco de poder com o capital internacional¹⁶⁴. Evidenciando que o empenho do governo Temer na condução da agenda de reformas era a expressão peculiar do caráter compósito e heterônimo do nosso capitalismo dependente.

Brasília/Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal, bem como pesquisadores como Granemann (2016), Behring (2021), Boschetti (2006) e Salvador (2012) analisam e aprofundam a questão.

¹⁶¹ Ocorreu com o objetivo declarado de garantir a segurança no Estado do Rio de Janeiro mediante o crescente aumento de assassinatos, inclusive de polícias militares. Foi a primeira aplicação do art. 34 da CF. e instituída por meio do Decreto n.º 9.288, de 16 de fevereiro de 2018.

¹⁶² Gastos que chegaram a se tornar pauta na mídia, sendo mencionados na imprensa em geral, Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-desiste-da-votacao-da-previdencia-e-anuncia-nova-pauta-prioritaria-no-congresso.ghtml> Acesso em 12 de abril de 2021.

¹⁶³ Uma das maiores greves realizadas pelos(as) trabalhadores(as) no Brasil. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/04/29/40-milhoes-param-no-pais-ato-em-sp-reune-70-mil-e-termina-com-repressao-da-pm/> >. Acesso em: 12 de abril de 2021.

¹⁶⁴ Uma das pistas que evidenciam esta relação pode ser observada no verdadeiro Dossiê apresentado pelos Jornalistas Livres a respeito da agenda de compromissos do Marcelo Caetano, o Secretário de Previdência do governo Temer. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/2016/02/o-superavit-da-previdencia-social/> >. Acesso em: 12 de abril de 2021.

Contudo, o governo Temer recuou um passo para, mais adiante, avançar dois, pois a proposta da reforma da previdência foi retomada e ampliada no governo de Bolsonaro, refletindo a configuração de um Congresso que havia saído das urnas pós eleição de 2018, muito mais fragmentado¹⁶⁵ e conservador¹⁶⁶.

É importante ressaltar que a Previdência desde a década de 1980 foi alvo de inúmeras reformas que buscaram a todo custo cercear e reduzir os direitos da classe que vive do trabalho, sempre em nome de um ajuste fiscal que de fato manteve-se fiel às necessidades do capital.

Behring (2021) revela que a proposta desta Reforma já estava sendo gestada em 2016 sob a justificativa de que precisávamos ampliar as receitas, pois o déficit levaria a falência do regime previdenciário. As medidas apresentadas como solução ao problema poupavam sempre o capital, pois desconsideravam a dívida ativa e a sonegação fiscal/previdenciária de muitas empresas importantes. Jogando todo o peso de medidas para sanear a previdência na conta dos(as) trabalhadores(as).

Ainda sobre a contrarreforma da Previdência, esta, se anunciava desde que o governo Dilma criou um grupo técnico cujo resultado foi apresentado em maio de 2016. Granemann (2016) detalha o diagnóstico apresentado que apontava a necessidade de receitas para a Previdência, que viriam do aumento da alíquota de contribuição dos funcionários públicos de 11% para 14% ou 20%, cobrar contribuição dos aposentados do regime geral para a Previdência e unificar os regimes de Previdência. Nada se falou sobre a dívida ativa e a conhecida sonegação empresarial da Previdência, elemento que desfaz qualquer ideia de que não existem recursos.

Pautou-se a elevação da idade mínima para a aposentadoria, quando a média de vida em alguns Estados brasileiros é de 66 a 68 anos, especialmente no Nordeste. Desta forma, trata-se de morrer trabalhando e não usufruir da velhice com dignidade. Propugnava-se a extinção das diferenças entre homens e mulheres, ignorando todo o debate sobre a dupla, por vezes trila jornada de trabalho das mulheres no contexto da articulação entre capitalismo e patriarcado no Brasil. Aplicar-se-ia um redutor do custo das pensões por morte. Penalizar-se-iam os trabalhadores rurais “que não contribuem”, ao mesmo tempo que a contribuição do agronegócio altamente lucrativo foi tratada com leniência. Por fim desvincular-se-iam os benefícios do salário mínimo, medida cuja relação com a EC n° 95 é evidente (BEHRING, 2021, p. 194).

Tais medidas que foram mantidas e ampliadas, sob o discurso mítico da retomada do crescimento e da “[...]liberação de cerca de 40 milhões para cada deputado em emendas

¹⁶⁵ Tendo uma composição inédita com a representação de 30 partidos, um recorde desde a redemocratização, pois tínhamos 28 partidos, na eleição de 2014; 22, em 2010; 21, em 2006; 19, em 2002, e 18, em 1998.

¹⁶⁶ Apesar de ter havido uma grande renovação nessa legislatura, isso não se traduziu num abancada mais progressista, muito pelo contrário, houve um aumento significativo de parlamentares ligados a extrema direita e a triplicação do número de parlamentares com patente militar. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-nova-cara-das-bancadas-do-boi-da-bala-e-da-biblia/>>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

parlamentares” (BEHRING, 2021, p. 214), obtiveram 379 votos favoráveis contra 131, sendo aprovada em 10 julho de 2019¹⁶⁷, configurando um dos maiores ajustes e mais draconianos no nosso sistema previdenciário, que, certamente, aprofundará a intensificação do trabalho docente.

¹⁶⁷ A Associação Nacional dos Auditores-Fiscais da Receita Federal do Brasil (ANFIP), o DIEESE e alguns especialistas em proteção social e em mercado de trabalho elaboraram um documento que muito contribui para o debate acerca da reforma da Previdência Social brasileira e o seu “déficit”. Disponível em:< <http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/beps16.11.pdf>. >. Acesso em: 22 de maio de 2020.

5. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA CONTRARREFORMA TRABALHISTA

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.

Mészáros

Neste capítulo, apresentamos aspectos do trabalho docente presentes na reforma do ensino médio que indicam sua provável reconfiguração contemporânea. Partimos da hipótese de que a Lei nº 13.415/2017 contribuirá para a precarização e desprofissionalização dos(as) professores(as) das redes estaduais de educação do país. Essa formulação nos ajudou a descobrir uma série de mecanismos da reforma que têm implicações relevantes para o trabalho docente e que, doravante, serão expostas nestas linhas.

Inicialmente, apontamos o contexto em que esta reforma foi elaborada e executada, correlacionando-o ao processo de afirmação da hegemonia das frações burguesas que, no intuito de confirmarem, de acordo com seus interesses de classe, os sentidos e finalidades do ensino médio, vêm dirigindo o processo de implementação da REM. Trata-se de um processo de direção intelectual e política que produz modificações no perfil do Estado, que passa cada vez mais a ser o “Estado servidor” (GURGEL; JUSTEN, 2011), a serviço da recuperação do ciclo do capital, garantindo os negócios privados destas frações burguesas no espaço público. São estas frações da burguesia que estão conduzindo hegemonicamente a reforma, garantindo que ela se realize segundo sua perspectiva e seus interesses, viabilizando modificações restritivas nas condições de realização do trabalho docente nas escolas públicas do ensino médio em nosso país.

Procuramos apontar, também neste capítulo, através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que os(as) professores(as) das redes públicas estaduais serão os mais afetados pela implementação da REM, que introduz no coração do trabalho docente na esfera pública as instabilidades do mundo laboral que já vinham se realizando de forma ampla, em particular no que diz respeito a desregulamentação do trabalho.

Apresentaremos ainda, a partir da análise de documentos normativos, modificações na estrutura curricular, na carga horária das disciplinas, na organização do trabalho e do espaço escolar, bem como na constituição do processo formativo, dentre outros aspectos, que têm

incidências relevantes sobre o trabalho docente. Trata-se de um conjunto complexo de modificações que se apresentam no atual contexto, em processo de realização, sem que todas as suas implicações e efeitos estejam plenamente concretizados, visto que, o teor e o caráter destas alterações já possibilitam a afirmar de um modo geral, o desenvolvimento de um complexo conjunto de mudanças no trabalho docente, mesmo que a realização das medidas ainda não tenha se integralizado, mediante o novo cronograma de implementação da REM.

Trata-se de mudanças que, em nossa avaliação, evidenciam que estamos diante de uma reforma curricular de amplo alcance. A reforma modifica não apenas a organização do currículo, em sentido estrito, mas também outros aspectos relevantes da organização e das condições de realização do ensino médio, como as suas formas de financiamento, as formas de gestão da sua oferta, a organização do trabalho escolar e a própria organização do trabalho docente, a ponto de constituir-se para os professores e as professoras em uma autêntica contrarreforma trabalhista, que modificará tanto as disposições jurídicas que definem e regem o trabalho docente, como as próprias condições gerais de sua realização.

Ao longo desta discussão, buscaremos apresentar o fenômeno analisado considerando principalmente os aspectos relacionados as suas alterações objetivas, que modificarão as condições gerais de organização e realização do trabalho docente, materializadas na letra da lei.

5.1 Direção moral e política da REM

Antes de apontarmos as principais mudanças em curso no trabalho docente nas escolas públicas estaduais a partir da implementação da REM, desenvolveremos algumas questões que consideramos importantes para a compreensão da correlação de forças que vêm atuando como direção deste processo. Nosso intuito é desvelar as conexões que ligam os interesses destas forças às modificações em curso.

Quando iniciamos a pesquisa referente ao acompanhamento das mudanças realizadas nas redes estaduais por conta das medidas contidas na nova legislação, tivemos que fazê-lo através dos sites do Movimento pela Base¹⁶⁸ (MpB), do Conselho Nacional de Secretários de

¹⁶⁸ Vale lembrar que o MpB foi criado em 2013, como um dos principais elaboradores da BNCC na sua terceira versão, tendo em sua formação a participação de 63 pessoas físicas e 14 instituições apoiadoras. O interessante, como destaca Rosa e Ferreira (2018) que as pessoas que aparecem como integrantes do grupo também são

Educação (CONSED)¹⁶⁹ e de algumas secretarias estaduais de educação. Isso porque as principais informações a respeito do processo de implementação das alterações preconizadas pela REM não se encontravam na página do MEC. O que para nós já indicava a direção de determinadas frações burguesas à frente do processo de implementação da REM, liderança que evidenciava sua organicidade no interior do Estado brasileiro e em organismos da sociedade civil, da frente social-liberal.

Mesmo assim, continuamos a acompanhar o site do MEC e observamos algumas modificações que, apesar de não nos fornecerem as informações desejadas, nos apresentaram pistas importantes. A primeira delas foi o processo de migração concluído em fevereiro de 2022 para um novo portal do governo federal. Recurso que, a partir dessa data, unificou as informações referentes à educação numa única plataforma que passou a concentrar todas as ações governamentais referentes às distintas iniciativas de diversos setores do governo. Isso acabou diluindo as principais informações sobre o setor educacional, num emaranhado de notícias que passaram a destacar as realizações do governo federal, obliterando a ausência de dados educacionais importantes para o acompanhamento das políticas públicas na área da educação, o que, em nossa avaliação, correspondeu a uma estratégia do governo para ocultar o esvaziamento das informações institucionais relevantes, pois, além de proporcionar a dispersão dos dados referentes à educação básica e superior, que ocorreu devido ao acúmulo de assuntos, também garantiu o predomínio de matérias referentes a divulgação de ações governamentais que ocuparam o lugar de informações substantivas sobre as políticas públicas em curso.

Todavia, o inusitado é que agora, ao acessarmos o site do MEC, somos redirecionados para uma plataforma que tem no primeiro plano as principais campanhas do governo federal, sendo que em nenhuma delas há alusão à implantação da REM, mas, em contrapartida, há destaque ao “Empreendedorismo na Educação”. Não obstante, ao acessarmos esse tema, somos encaminhados diretamente para o site do SEBRAE, que oferece um cardápio variado de cursos de formação continuada para os docentes. Todos com ações estruturadas que versam temáticas que integram os componentes curriculares do Novo Ensino Médio (NEM): Cultura empreendedora, Educação integral, Projeto de vida e mundo do trabalho. Artimanhas

ligadas às Instituições “apoiadoras”, sendo 11 das 14 instituições ligadas diretamente ao Todos pela Educação. O que evidencia a forte presença de instituições empresariais neste organismo.

¹⁶⁹ Associação de direito privado que reúne os 27 secretários estaduais de educação do país, cuja finalidade, definido pela própria entidade, é promover o regime de colaboração entre as unidades federativas, e a integração destas, intensificando a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais. Sendo que, em relação a REM, de acordo com as análises de Santos e Silva (2022), este conselho tem sido um dos principais agentes, tanto na formulação como na implementação da REM.

que colocam em evidência o papel importante dos organismos privados/empresariais na implementação da REM e na participação da condução das políticas educacionais no governo Bolsonaro.

Em nossa avaliação, esses são indícios que apontam que, apesar de haver uma ênfase muito grande nos aspectos ideológicos na gestão Bolsonaro no MEC com ações adotadas no sentido de avançar na pauta ultraconservadora através de medidas como a instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o incentivo ao movimento escola sem partido, ou ainda o apoio ao projeto de lei que regulamenta o *homeschooling* não houve dissenso em relação à hegemonia que a fração burguesa neoliberal veio assumindo na implementação da REM.

No entanto, ressaltamos que isso não significa que não houve disputas entre estes campos. Chegamos a identificar pequenas fissuras, porém, no cômputo final, elas não levaram a rupturas, ou impediram a atuação de forma convergente das distintas forças sociais. Estas se constituíram compositamente para a garantia das condições necessárias de implementação da REM, mesmo que tardiamente.

Em nossa investigação localizamos raríssimos episódios de cobranças em relação aos encaminhamentos garantidores da implantação da REM, mesmo tendo o MEC na gestão Bolsonaro se ausentado quase que completamente de sua tarefa de avaliar a implementação da legislação dentro do cronograma inicial. Uma ausência perturbadora que obteve raros questionamentos, como o que trazemos a seguir. Uma crítica tímida do MpB realizada ainda em 2020 que apontava a necessidade de uma coordenação no intuito de sistematizar as necessárias mudanças para a implantação da reforma.

A existência de uma instância para garantir, permanentemente, acompanhamento, fomento e tomada de decisões estratégicas e pactuadas entre atores relevantes em nível nacional é fundamental para o avanço da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio na ponta. Atualmente, embora ocorram conversas com esse objetivo envolvendo alguns dos principais atores, a instância almejada com todos ainda não foi estabelecida formalmente.¹⁷⁰

Contudo, identificamos que esta paralisia do governo federal começou a se modificar a partir do ano de 2021, como podemos verificar no gráfico abaixo que demonstra o crescimento substancial no número de estados que passaram a aderir aos referenciais curriculares da BNCC, condição para que as redes iniciassem o processo de mudanças contidas na Lei nº 13.415/2017.

¹⁷⁰ Disponível em: < <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/politicas-nacionais/>>. Acesso em 20 de jan. 2020.

Gráfico 5 - Histórico da adesão dos estados federativos aos referenciais curriculares da BNCC.



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do MpB.

Esse mesmo movimento também foi identificado no crescimento de informações divulgadas pelos sites das secretarias estaduais e/ou pelo site do MpB, na maioria dos estados, entre os anos de 2020 e 2022, como demonstramos na tabela a seguir.

Tabela 4 - Informações sobre a implementação da REM nos anos de 2020 e 2022.

Estados da federação	Informações em 2020	Informações em 2022
Acre	Não apresentava	Apresenta/MPB*****
Alagoas	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC***
Amapá	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Amazonas	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Bahia	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/MPB*****
Ceará	Não apresentava	Apresenta/SEEDUC
Espírito Santo	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Goiás	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Maranhão	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC***
Mato Grosso	Não apresentava	Apresenta/MPB
Mato Grosso do Sul	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Minas Gerais	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Para	Não apresentava	Apresenta/SEEDUC***

Paraná	Apresentava/SEEDUC	Apresenta/SEEDUC***
Paraná	Não apresentava*	Apresenta/MPB
Pernambuco	Apresentava//SEEDUC	Apresenta/SEEDUC***
Piauí	Apresentava//SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Rio de Janeiro	Não apresentava	Apresenta/SEEDUC
Rio Grande do Norte	Apresentava//SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Rio Grande do Sul	Não apresentava**	Apresenta/SEEDUC***
Rondônia	Apresentava//SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Roraima	Não apresentava	Apresenta/MPB
Santa Catarina	Não apresentava	Apresenta/SEEDUC
São Paulo	Apresentava//SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Sergipe	Não apresentava	Apresenta/MPB
Tocantins	Apresentava//SEEDUC	Apresenta/SEEDUC
Distrito Federal	Apresentava//SEEDUC	Apresenta/SEEDUC

*Apresentava um link direto para o site da BNCC.

** Apresentava um link direto para o site do MEC.

*** As informações não estão em destaque.

**** Homologou o currículo em 7/04/2022.

***** Homologou o currículo em 30/03/2022.

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados nos sites das SEEDUC dos Estados e do MPB

Desta forma, observamos que todos os 10 estados que ainda não apresentavam nenhuma informação em seus sites em 2020 passaram a apresentá-las em 2022, mesmo que em fontes diferenciadas, pois 5 destes o fizeram pelo site de suas respectivas secretarias, e os outros 5 no site do MpB. Essa adesão tardia e não simultânea dos estados, além de revelar a dificuldade relacionada à ausência na coordenação do processo por parte do MEC, também indicou o próprio caráter descentralizador da REM, presente em mecanismos da Lei nº13.415/17 que reforçam e mesmo induzem essa descentralização, impulsionando a autonomia dos estados, discussão a que retornaremos mais a diante, ainda nesta seção.

A mudança verificada a partir de 2021 resulta, do nosso ponto de vista, de variados elementos e fatores que, combinados, colaboraram para que o processo de adesão das redes estaduais à REM progredisse. O primeiro desses elementos se relaciona a algumas medidas indutoras do processo de implementação por parte do MEC. A Primeira delas foi a edição da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 que estabeleceu novos prazos e procedimentos para a implantação de algumas ações como, à ampliação da carga horária mínima das escolas, à implementação de itinerários formativos e dos novos currículos alinhados à BNCC, à

formação de profissionais da educação, à disponibilização de materiais e recursos didáticos contratados via “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (PNLD), à atualização das matrizes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), bem como o alinhamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Saeb às diretrizes do Novo Ensino Médio.

A Portaria provocou o aparecimento de um cronograma com novos prazos para a integralização da implementação da REM. Pactuado entre o governo federal, os entes da federação e os organismos privados, vem garantindo as condições de realização na execução de ações a partir de um novo calendário, que deverá ser executado progressivamente até 2024.

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma: I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos; II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação. § 1º As atualizações das matrizes das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI devem ocorrer simultaneamente, conforme o descrito no caput. § 2º As redes de ensino deverão encaminhar ao Ministério da Educação - MEC, por meio de sistema específico, os referenciais curriculares alinhados à BNCC até fevereiro de 2022. § 3º A formação continuada dos profissionais da educação para alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC será realizada pelos sistemas de ensino, com apoio técnico e financeiro do MEC (BRASIL, 2021).

Outra iniciativa importante por parte do governo federal que colaborou para a consolidação da adesão dos estados à REM, foi a edição do Programa Itinerários Formativos (PROIF)¹⁷¹ anunciado no final do ano de 2021. Esta iniciativa garantiu o repasse de verbas¹⁷² via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), permitindo com esse financiamento que as condições materiais para a implementação dos IFs nas unidades escolares de todo país avançassem.

¹⁷¹ Iniciativa que de acordo com o governo cumpriu seu papel, pois conseguiu adesão das 27 unidades da federação. Distribuindo por cerca das 13 mil unidades escolares o valor de 160 milhões de reais, via PDDE, para que pudessem organizar os IFs a serem oferecidos no ano de 2022. O que garantirá por três anos consecutivos as verbas necessárias para o apoio técnico e financeiro na manutenção da oferta dos IFs nas unidades escolares de todo país.

¹⁷² Fornari e Deitos (2021) trazem alguns aspectos da política de financiamento externo para a implementação da REM no Governo Temer. Apresentando os valores referentes ao empréstimo e as condicionalidades expressas no contrato entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)/Banco Mundial (BM).

Por último, mas nem por isso menos importante, destacamos também a emissão de um painel de monitoramento do NEM¹⁷³. Iniciativa que trouxe a responsabilidade de divulgação de um registro oficial por parte do MEC referente ao acompanhamento de informações atualizadas sobre a quantidade de escolas estaduais por região, número de matrículas por localização, gráficos referentes ao nível sócio econômico e da utilização de recursos tecnológicos, bem como do monitoramento dos estados da federação que já aprovaram a homologação do referencial curricular pelos seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), e dos dados relacionados aos programas de fomento a adesão a REM (Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular/ProBNCC, Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral/EMTI, Programas Itinerários Formativos/ProIF), com os respectivos valores repassados a cada um.

Consideramos que este evento batizado como “Webinário Nacional de Monitoramento do Novo Ensino Médio” serviu, além de divulgar o lançamento do painel de monitoramento, para confirmar os principais parceiros envolvidos com a implementação da operacionalização da REM: os integrantes das equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, do MEC, do CNE, do Consed, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e do Banco Mundial (BM). Expressão importante da articulação dialética entre as distintas forças sociais, que representam, tal qual mencionamos no capítulo anterior desta tese, as frentes social-liberal, constituída pelos empresários e a ultraconservadora, pelo governo Bolsonaro (LAMOSA 2020), em uma verdadeira unidade de ação entre ambas as forças na implementação da REM.

Contudo, apontamos que o lançamento deste painel através da apresentação de duas *lives* promovidas pela Secretaria da Educação Básica do MEC foi muito mais uma ação de prestação de contas, que buscou revelar o quanto o governo federal estava empenhado com o processo de implementação da REM, do que com uma coordenação de fato do processo.

Sustentamos essa afirmação tanto pelo fato do painel apresentar uma série de dados já informados nos sites da MpB e do CONSED, como também por identificarmos que a maior quantidade de informações inéditas se relacionam a prestação de contas das verbas repassadas pelo MEC para os diferentes programas relacionados a implementação da REM mencionados no parágrafo acima, prestação de contas essa que indica o montante de dinheiro encaminhado pelo PDDE para as escolas pilotos e para os mencionados programas de indução à reforma.

¹⁷³ Disponível em: < <https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel> >. Acesso em 16 de dez. de 2021.

Destacamos que, em relação à prestação de contas presente neste painel do MEC, encontramos, igualmente, a confirmação de uma de nossas caracterizações a respeito da reforma, pois denota o seu duplo caráter. Isto é, por um lado extremamente centralizadora, de máxima intervenção no que se refere ao financiamento e à avaliação¹⁷⁴, concentrando todas as ações destes aspectos sob a batuta do MEC. E por outro lado, marcadamente descentralizadora no que se refere à aplicação das medidas de implementação das mudanças organizacionais, transferindo para os Sistemas Estaduais de Ensino a responsabilidade em regular o currículo e garantir a infraestrutura adequada para a implementação das mudanças contidas na nova legislação, como também, pontos significativos como a implementação da ampliação da jornada, a certificação de saberes para validar o currículo e a certificação de cursos à distância. Todos processos externos à escola, mas que de alguma maneira precisarão de um tipo de regulamentação ou instrução normativa, seja pelas secretarias estaduais ou pelos Conselhos Estaduais de Educação. Essa circunstância favorece, em nossa avaliação, o livre arbítrio por parte dos estados, que ficam bem à vontade para a organização das novas arquiteturas curriculares e consequente estabelecimento das parcerias público-privadas. Característica destacada no próprio site do MpB.

Uma característica importante da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, é que ela praticamente não impõe um modelo padrão de Ensino Médio ao país. Assim, é papel de cada Sistema de Ensino (compreendido pelos Conselhos de Educação, enquanto órgãos normativos, além de representação da Secretaria de Educação e das instituições ou redes privadas de ensino) desenvolver as formas de oferta da etapa. Isso ocorre por meio do estabelecimento de um referencial curricular para o território e da elaboração de normas e regulamentações complementares, conforme cronograma próprio (MOVIMENTO PELA BASE, 2021)¹⁷⁵.

Aferimos que estes elementos acabaram contribuindo para que, mesmo que tardiamente, houvesse uma adesão de todos os estados, pois além de garantir plena autonomia na execução da REM, possibilitou também, uma considerável margem de manobra dos custos de imediato nos orçamentos estaduais. Visto que, tanto no aspecto de centralização financeira, quanto no aspecto de descentralização administrativa, facilitou a gestão dos governantes estaduais que passaram a disponibilizar o fundo público de acordo com os seus interesses e

¹⁷⁴ Na verdade, centraliza as ações referentes a avaliação por intermédio dos mecanismos já existentes como os que constam no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

¹⁷⁵ Disponível em < <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-regulamentacoes/> >. Acesso em 22 de jan. de 2022.

compromissos de classe. Em nossa apreciação, estes fatores intensificam o avanço da privatização da educação escolar nesta etapa da educação básica, associada à consolidação de forças sociais que vem conduzindo de forma mais orgânica, desde 2016, a subsunção da educação de um modo jamais visto em toda nossa história¹⁷⁶.

[...] a subsunção da educação ao empresariado é precisamente o que caracteriza o empresariamento da educação que assume um novo tipo no bloco histórico neoliberal. O empresariado, como bloco social hegemônico, expande a mercantilização e a mercadorização – aspectos históricos da educação escolar no capitalismo – além das fronteiras do imaginável. [...] (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 25).

Desse modo, destacamos, com base na análise realizada pelas pesquisadoras Maria Carolina de Andrade e Vania Motta (2022), que esse grupo, sob brutal hegemonia vem dispondo “efetivamente o conjunto da sociedade, inclusive o organismo estatal, com vistas a criar condições favoráveis à expansão da própria classe” (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 21). E assim promover os ajustes necessários não só no campo da educação com a implementação da REM, como também no campo político e econômico.

Entendemos que somente uma elite, uma pequena camada desse empresariado, constitui-se como organizadora efetiva da sociedade em geral em seu complexo de organismos e serviços, incluindo o organismo estatal, de forma a compassar estrutura e superestrutura. Tendo a lógica empresarial como balizadora de sua atuação, tanto no âmbito da produção capitalista quanto nas esferas política, jurídica e social do bloco histórico, é esse pequeno núcleo central do empresariado que i) reúne e dirige os aliados em suas atividades hegemônicas, isto é, de produção de consenso encorajado pela coerção; ii) media a relação entre os grupos sociais dominantes no Brasil e internacionalmente; iii) forma e escolhe os prepostos a quem confiar as atividades subalternas da hegemonia social; iv) exerce hegemonia econômica, seja pelo poder do enorme grau de concentração e centralização de capital-dinheiro atingido por determinados capitalistas, que passam a deter controles acionários, vultosos investimentos nacionais e internacionais, e outros; pela interferência direta ou indireta nos fluxos de capital, e, na produção/destruição de forças produtivas; pela direta expropriação econômica dentre outros (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 22).

O bloco social identificado pelas autoras, de acordo com a nossa análise, vem conduzindo de forma hegemônica o processo de implementação da REM. Garantem através

¹⁷⁶ Eveline Algebaile (2009), em sua pesquisa acerca das práticas históricas na utilização instrumental da escola pública no seu processo de expansão, chegou a apontar o quanto os aparelhos hegemônicos privados estiveram presentes na realização de ações que deveriam caber a outras políticas públicas sociais, desde o início do século passado. Desta forma, sua investigação colabora na identificação de quanto tempo estes organismos vêm ocupando brechas e se apresentando como parte constituinte e naturalizada da oferta da educação escolar no Brasil “associações privadas de filantropia, a partir de novas atualizações engendradas informalmente ao longo do processo de expansão da oferta e, mesmo, a partir das políticas estaduais que, em diversos casos, se tornavam os veículos de institucionalização das práticas “informais” que ganhavam espaço.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 185).

da sua direção moral e política um controle absoluto exercido sobre o conteúdo e sua forma, carreando através de seus interesses de classe a formação de estudantes e professores(as) “à sua imagem e semelhança para o emprego e para o desemprego, faz da educação escolar um mercado aparentemente sem limites de expansão – como mostra o crescimento recente da educação básica no mercado de ações, por exemplo” (idem, p. 25).

Lembramos que esse processo de hegemonia já despontava no cenário brasileiro com maior intensidade desde o golpe de 2016 e que de uma certa forma passou a se consolidar a partir do quadro de crise profunda que o país começa a enfrentar na gestão Bolsonaro. Resultado de uma série de combinações que favoreceram a manutenção e ampliação do domínio deste bloco.

Nesta conjunção de fatores, destacamos a crise de longa duração vivenciada pelo capitalismo tardio que garantiu a ordem burguesa em nosso capitalismo dependente, a constituição de uma nova totalidade do capital que favoreceu o regime de acumulação com predominância financeira (CHESNAIS, 1996). Atividade diretamente relacionada aos representantes de grandes corporações nacionais e internacionais, integrantes deste bloco social ao qual nos referimos.

Esse quadro de acumulação agravou os elementos da crise econômica pela qual passávamos. Tal resultado foi em parte também gerado pelo próprio processo do golpe, que alterou as condições de realização da política econômica brasileira e deu palco para que os representantes deste bloco protagonizassem a defesa dos ajustes econômicos, políticos e sociais de acordo com seus interesses.

Somando-se a esse cenário, não podemos desconsiderar o próprio advento da pandemia de Covid-19 que, além de aprofundar de forma combinada o quadro da crise, funcionou principalmente como uma janela de oportunidades para os setores empresariais, como nos lembra Evangelista e Souza (2020): “Dolorido viver num país quando uma pandemia que ceifa milhares de vidas é simultaneamente anunciada como “oportunidade”. Do ponto de vista do capital, passa um bonde que a burguesia não pode perder: o bonde da Educação Básica [...]” (EVANGELISTA; SOUZA, 2020, p. 1).

Desta forma, concluímos que se conjugou uma série de fatores que, combinados ainda com a peculiar crise ¹⁷⁷ enfrentada pelo governo Bolsonaro na condução do MEC, garantiram

¹⁷⁷ Crise que, em nossa perspectiva, se expressa tanto na grande quantidade de trocas de titulares na pasta da educação, como nas polêmicas e denúncias de corrupção dentro da pasta que foi ocupada durante todo o governo por representantes da chamada “ala ideológica”. Afinal, chegamos ao quinto ministro com a indicação de Victor Godoy, num eterno troca-troca por onde passaram desde de janeiro de 2019: Ricardo Velez; Abraham Weintraub, de abril de 2019 a junho de 2020; Carlos Decotelli, que não chegou a tomar posse e Milton Ribeiro,

a hegemonia deste bloco social que vem, mesmo através de todos os percalços, exercendo a direção na implementação da REM.

5.1.1 As contradições na condução desta direção

Chamamos a atenção para o quanto as circunstâncias apontadas acima, ao mesmo tempo em que funcionaram como elemento que impulsionaram a liderança deste bloco social, dialeticamente, de alguma forma, contribuiu com a descontinuidade das ações referentes à aplicação das medidas de implementação da REM, trazendo morosidade ao processo.

Avaliamos inclusive que o discurso por parte do MEC de que o ano corrente deveria ser o ano da virada revelou questões importantes. A principal delas é o reconhecimento velado de que apesar de ter sido aprovada em 2017, a REM teve dificuldades na operacionalização das mudanças. Afinal após quase cinco anos de sua promulgação ainda não está integralizada na maioria dos estados da federação, situação que acabou determinando algumas ações no sentido de garantir essa integralização, levando o MEC a adotar as medidas já apresentadas na seção anterior.

Claro que não desconsideramos que grande parte desta paralisia se relacionou às dificuldades enfrentadas pelo quadro pandêmico que o país e o mundo enfrentaram a partir de março de 2020. No entanto, essa condição por si só, não determinou a morosidade de execução da totalidade do processo, como apontamos acima. Dessa forma, identificamos outros elementos que também contribuíram em grande medida com essa lentidão.

O primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a disputa política entre os diferentes campos, pois a condução do MEC do governo Bolsonaro se pautou pela “ala ideológica” preterindo os necessários ajustes para a integralização da REM, o que contribuiu na morosidade na implementação das mudanças.

O segundo elemento mostra-se por conta da própria característica das medidas contidas na Lei nº 13.415/17, ora centralizadoras e ora descentralizadoras. O que acabou gerando dificuldades na implementação de uma coordenação que pudesse estabelecer uma dinâmica mais assertiva na implementação das mudanças.

Por fim, o terceiro aspecto foi a fragmentação curricular contida na própria REM. Pulverização que se desdobrou em um grave problema relacionado à gestão das redes estaduais de educação. Isso porque, o excesso de medidas que ficaram sob a responsabilidade dos estados, os levou a ter muitos problemas em planejar e gerenciar a nova arquitetura do ensino médio e seu novo cardápio curricular, sem o apoio técnico do MEC. O que de acordo com a pesquisa no estado de São Paulo da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) acabou promovendo uma ingovernabilidade nas redes de ensino (REPU, 2022), contribuindo ainda mais para a lentidão e descompasso no processo de implementação da REM na maioria dos entes da federação.

Consideramos que esses aspectos combinados acabaram contribuindo na inviabilização da condução de políticas mais consequentes no âmbito da REM, levando à postergação da data de integralização da implementação para 2024, em âmbito nacional, na maioria dos estados. Averiguamos também, no entanto, que esse processo não foi homogêneo, reflexo da característica descentralizadora da lei na sua execução, pois, se ao mesmo tempo que a maioria dos estados não conseguiu cumprir os prazos originais na aplicação da REM, tivemos também um único ente da federação que, apesar de todos os percalços, conseguiu, e se tornou a ponta de lança neste processo. Estamos falando de São Paulo, primeiro estado a implantar a reforma em escala.

Observamos que essa liderança não se deu por acaso, visto que a equipe da SEEDUC paulista teve a participação de importantes intelectuais orgânicos que estiveram presentes à frente do MEC tanto na elaboração como na apresentação dos principais pressupostos da REM, durante o governo Temer. Possuindo em sua composição a forte presença do bloco social a qual já nos referimos.

A maior expressão dessa participação foi a presença de Rossieli Soares da Silva (PSDB/SP) que assumiu a pasta após ocupar os cargos no MEC de secretário da educação básica e de ministro em 2018. Rossieli garantiu em plena pandemia da COVID, em julho de 2020, que São Paulo fosse o único ente da federação a aprovar o “novo currículo” para o ensino médio. O calendário original da implementação da REM foi encaminhado de forma aligeirada, sem se importar se as escolas estavam fechadas, sem atividades presenciais, ou se a implantação de política de ensino remoto emergencial, caracterizada pelo imprevisto, estava sendo malsucedida¹⁷⁸.

¹⁷⁸ De acordo com a pesquisa da REPU (2022) 29% dos estudantes da rede estadual não acessaram a plataforma *online*, neste período, perfazendo um total de quase um milhão (980.817) de crianças e adolescentes sem acesso

Dessa forma, diante desse quadro, no qual a maioria dos estados não conseguiu encaminhar o calendário original, concluímos que apesar de haver uma direção moral e política nesta condução, isso não foi suficiente para garantir a integralização da implementação da REM de maneira universal, pois a descentralização presente da própria legislação acabou conferindo às articulações políticas locais um peso importante, como a que observamos na rede estadual paulista. Essas circunstâncias geraram uma série de dificuldades no acompanhamento dos impactos da REM no trabalho docente, como havíamos delineado a princípio, pois a correlação de forças políticas em alguns estados foram determinantes para o avanço ou a demora na aplicação do cronograma inicial, gerando correlações e momentos distintos na implementação da Reforma.

Assim sendo, mesmo tendo muitas dificuldades em flagrar o fenômeno da ação governamental neste tempo e contexto tão disformes que geraram as mais díspares realidades, resolvemos manter nossas análises tendo em vista as disposições normativas dentro das informações exequíveis, apontando as possíveis tendências deste cenário.

Temos ciência de que apresentaremos nosso exame mediante uma política pública ainda em curso. O que nos levou a elencar alguns poucos aspectos que já se revelam, e outros, que se consubstanciam em possíveis tendências, que não se apresentam imediatamente visíveis nas disposições normativas, pois só se revelarão em sua totalidade a partir da integralização da execução das medidas, isto é, pós 2024. Sublinhamos que tais medidas, apesar de ainda ocultas, já estão latentes e trarão consequências desestruturantes para o trabalho docente nas escolas das redes de ensino médio estaduais. Aspectos que nos dispomos a relatar a seguir.

5.2 O Trabalho docente no labirinto da REM: possíveis modificações

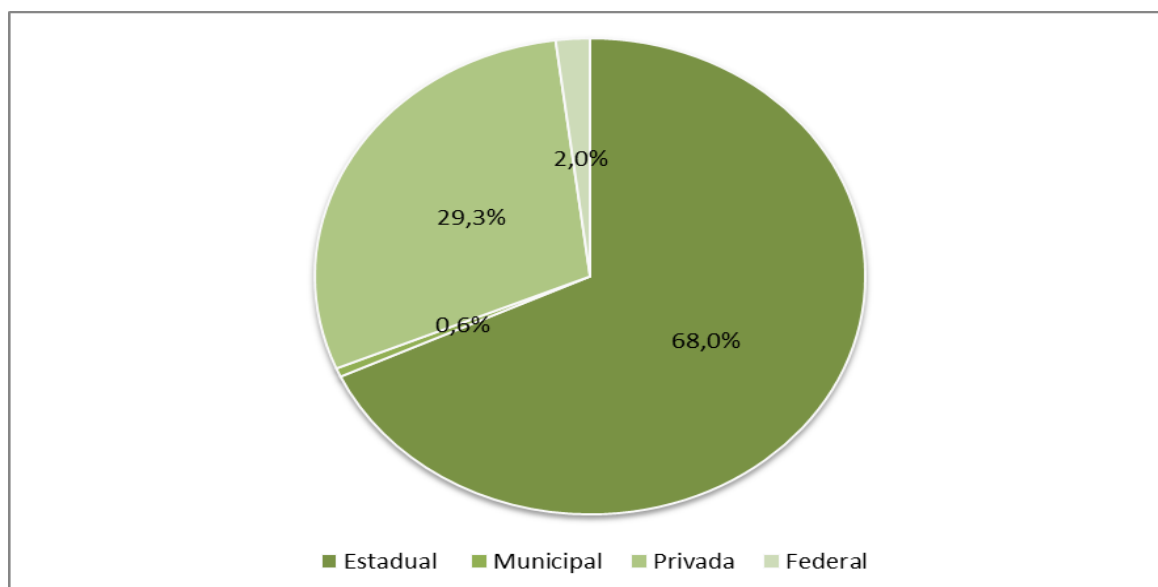
Nesta seção apresentamos alguns dados que identificamos importantes no sentido de trazer materialidade às análises realizadas referentes à identificação deste(a) trabalhador(a) docente a qual nos referimos e também alguns aspectos que se relacionam às mudanças que buscamos identificar.

Destacamos, primeiramente, o trabalho docente, que é uma categoria ampla e possui a propriedade de apresentar vários sentidos além do original. Dalila de Oliveira, no Dicionário de trabalho, profissão e condição docente (Oliveira; Duarte; Vieira, 2010)¹⁷⁹ destaca que apesar “[...]de abarcar as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.” (2010, p. 1), tem nos(as) professores(as) a representação inequívoca da expressão, que segundo sua caracterização “são os mais numerosos no processo educacional e os que encarnam de maneira mais expressiva o ato educativo.” (Ibidem).

Assim sendo, todas as vezes que nos pronunciamos nesta pesquisa em relação ao trabalho docente é ao(a) professor(a) de sala de aula que estamos nos referindo. E pelo fato da nossa investigação ter como foco as modificações provocadas com a REM, ajustamos a lente para que identifiquemos em quais redes esses efeitos apontados poderão ser verificados na sua maioria. Portanto, observamos com base em alguns dados fornecidos pelo Censo escolar do ano de 2021 do INEP, que a maioria destes profissionais se encontra nas escolas das redes estaduais da federação, como confirma os gráficos que apresentamos a seguir.

O gráfico 6 ilustra o percentual de escolas de ensino médio por dependência administrativa no Brasil em 2021 e ratifica a nossa tese de que maioria das escolas dessa etapa escolar se encontra nas redes estaduais da federação.

Gráfico 6 - Percentual de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil/2021.

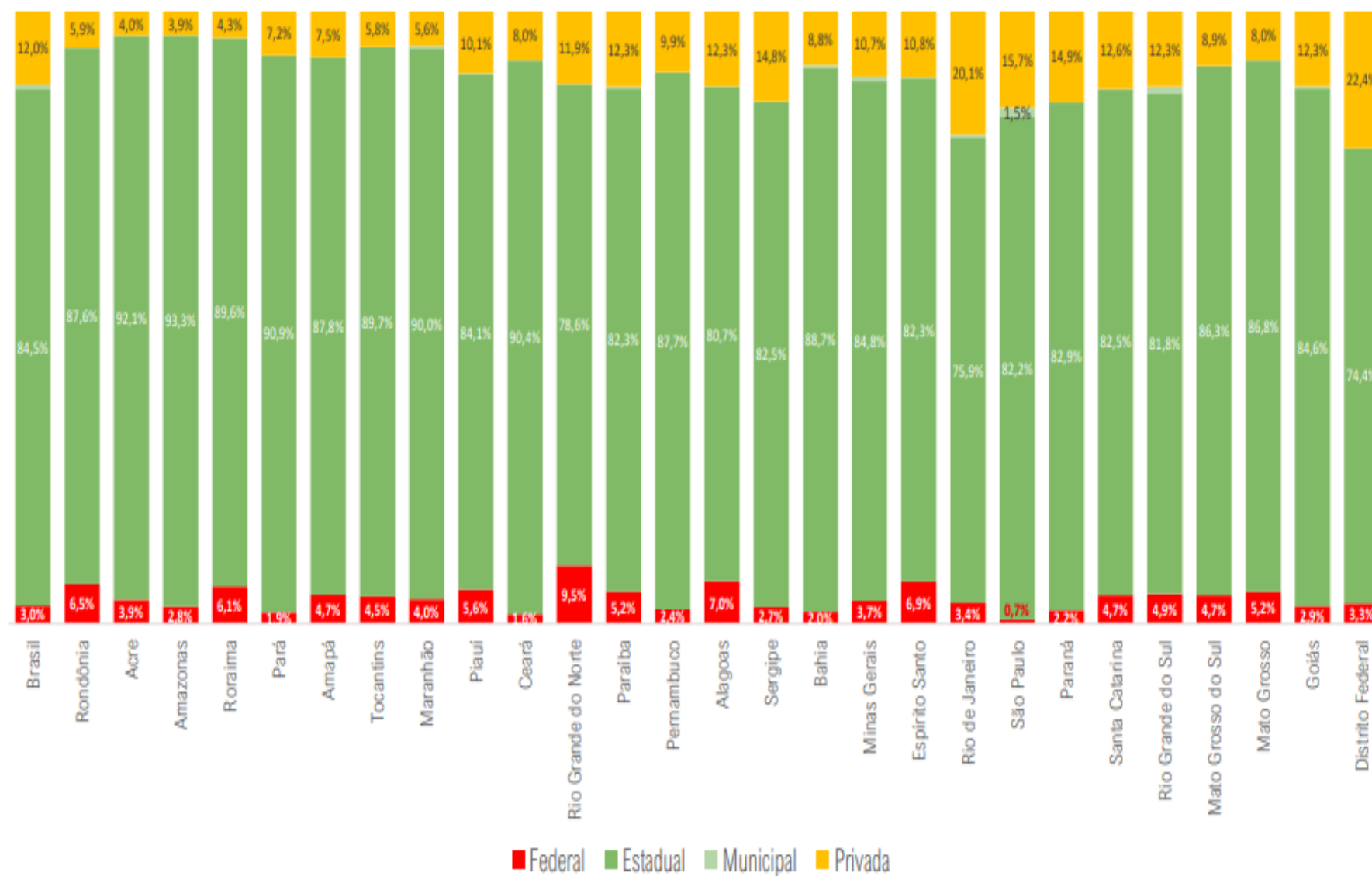


Fonte: Gráfico elaborado Deed/Inep a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021.

¹⁷⁹ O Dicionário de trabalho, profissão e condição docente encontra-se disponível no site do Gestrado. Disponível em : < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>> Acesso em 2 de fev. de 2019.

Essa proporção fica mais nítida no gráfico 7 que ilustra de forma destacada o predomínio da maioria nas redes estaduais em cada estado, demonstrando que na maioria deles, é esta rede a responsável por mais de 70% da oferta.

Gráfico 7 - Matrícula no ensino médio por dependência administrativa, segundo as unidades da federação - Brasil 2021

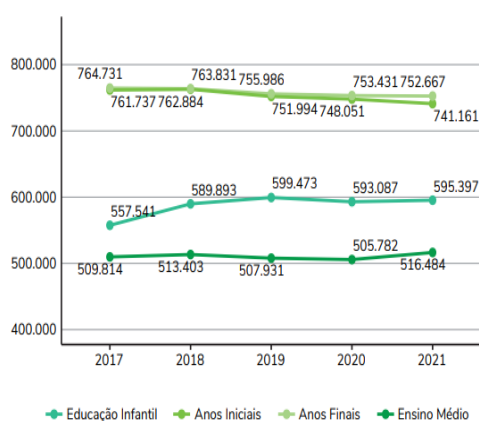


Fonte: Elaborado por Inep/Censo Escolar 2021.

As informações supracitadas justificam nosso foco na pesquisa, pois confirmam que a maior concentração da oferta no ensino médio é nas redes públicas estaduais.

Isso posto, trazemos informações referentes ao quantitativo destes(as) trabalhadores(as) docentes que atuam nestas escolas. Ainda de acordo com os dados do censo de 2021, foram registrados 2.190.943 docentes na educação básica brasileira. Desses, a maior parte atua no ensino fundamental num total de 1.373.693, sendo acompanhado com a segunda maior quantidade pelos que atuam no ensino médio, num total de 516.484 trabalhadores(as); tendo, esses últimos, apresentado um tímido crescimento de 1,3%, no período entre 2017 a 2021, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Evolução do número de docentes, por etapa de ensino
– Brasil – 2017/2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/2021.

Os números acima, dentro do universo de trabalhadores(as) docentes, revelam que teremos um considerável quantitativo de professores e professoras sofrendo com as mudanças da nova legislação. Modificações que se relacionam com a expansão de capitais que transformam qualitativamente o modo de produção capitalista e invariavelmente o mundo do trabalho, chegando a atingir, inclusive esses profissionais das redes públicas estaduais, cuja REM funcionará como um canal para promoção dos ajustes necessários ao capital. Identificamos esse processo como de expropriações de direitos que, ligados diretamente à concentração e centralização do capital, procurarão, mediante às reformas, capturar os recursos dos orçamentos públicos.

É bem verdade que estas expropriações nunca estiveram ausentes de nossa história, até por conta de nossa condição de país periférico em um capitalismo dependente, porém, no

último período, a partir do golpe de 2016, vem se aprofundando e produzindo uma maior intensificação da precarização do trabalho docente com um acelerado processo de desprofissionalização. Destacamos que frente a esse processo de expropriações ocorreram muitas lutas docentes que ocuparam papel relevante também na defesa de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada¹⁸⁰. Isso porque a defesa das condições de realização do trabalho docente está intimamente associada à educação pública de qualidade.

Dessa maneira, ao analisarmos a REM nesta pesquisa, o fizemos no sentido de evidenciar a relação direta e imbricada que esse movimento representa para os(as) trabalhadores(as) docentes. A Reforma, ao modificar a organização escolar e curricular, provocará alterações importantes nas condições de realização desse trabalho. Portanto, por entendemos que o conceito relacionado às “condições” é relevante, chegando às vezes a ser determinante no processo de realização do trabalho docente em uma escola pública de qualidade, procuramos aprofundar as informações referentes a ele.

Encontramos dois verbetes que se relacionam diretamente ao tema: “condições de trabalho docente”, desenvolvido por Oliveira; Duarte; Vieira (2010), e “condições de trabalho do professor”, analisado por Migliavacca (2010), no Dicionário de trabalho, profissão e condição docente (Oliveira; Duarte; Vieira, 2010)¹⁸¹.

No primeiro verbete as autoras se reportaram à produção de Marx e destacaram que é preciso considerar a organização social que define suas bases econômicas, isto é, o modo de produção, que no nosso caso, é o capitalista.

Assim, através desta análise, confirmamos o que já havíamos apontado no primeiro capítulo desta tese, isto é: que as circunstâncias de realização do trabalho são definidas como condições de trabalho por um determinado contexto histórico-social, que as engendra. Logo, tais condições não se restringem somente ao conjunto de meios necessários à realização de sua atividade específica, mas repercute também nas relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo “é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor.” (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010, p. 1). Portanto, como o trabalho docente está

¹⁸⁰ Por entendermos que não há um critério universal de qualidade, como os diferentes organismos privados e governos procuram impor, expressamos aqui o critério adotado e que estará subtendido todas as vezes que nos referenciarmos à qualidade da educação que defendemos. Assim, a expressão “socialmente referenciada” apontada por nós, foi historicamente construída como resposta a demandas de setores hegemônicos. É uma qualidade no sentido político e não técnico, sociológica e não gerencial, crítica e não pragmática. Uma qualidade substantiva enquanto direito.

¹⁸¹ O Dicionário de trabalho, profissão e condição docente encontra-se disponível no site do Gestrado. Disponível em : < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>> Acesso em 2 de fev. de 2019.

submetido à lei do valor, sofre sua ação, independente de se realizar na esfera pública ou privada.

Dessa forma, as autoras discutem a noção de condições de trabalho designada pelo conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho em si, como também das relações empregatícias - formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, que denotam também as circunstâncias sócio históricas que as engendram. Acaba por evidenciar que essas relações, apesar de se apresentarem em conceitos distintos, se referem ao mesmo processo e que, de forma articulada, vêm trazendo efeitos agudos e geradores de novas tendências nas relações de trabalho, mais precárias, instáveis e flexíveis. Tal definição expressou de forma fidedigna o quadro de intensificação da precarização do trabalho docente mediante a flexibilização da legislação social do trabalho e da REM do último período analisado no capítulo anterior.

No segundo verbete Migliavacca (2010) reporta-se a toda discussão também desenvolvida por nós no primeiro capítulo desta tese sobre a concepção ampliada de classe trabalhadora, inserindo o trabalho docente como produtivo para o capital.

[...]argumentando que ela não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social: (...) a diferença histórica entre *trabalho* e *não trabalho* (DE LA GARZA, 1997) não pode ser determinada pelo tipo de atividade, ou de objeto, mas por sua articulação em certas relações sociais de subordinação, cooperação, exploração ou autonomia” (DE LA GARZA TOLEDO, 2001, p. 14. itálicos do autor). O estudo das condições de trabalho dos professores, no princípio do século XXI, não pode ignorar as linhas de continuidade que se estabelecem entre as últimas transformações desenvolvidas dentro desse campo profissional e as tendências que, como resposta à crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, decorrem da implantação de um novo modelo de acumulação capitalista (MIGLIAVACCA, 2010, p. 1).

A autora também estabeleceu um vínculo entre a intensificação da precarização do trabalho docente com a expansão e consolidação de novas formas de contratação – trabalho “temporário” ou “terceirizado” ou subcontratado. Relacionando as Reformas, trabalhista e a educacional, com a “reestruturação neoliberal impulsionada na América Latina, nas últimas décadas do século XX” (MIGLIAVACCA, 2010, p. 1). Ações que vêm impactando de sobremaneira as condições de realização do trabalho docente.

Ela demonstrou em sua análise que por conta de um cenário de crise estrutural, este(a) trabalhador(a) docente na América Latina vem sofrendo, tanto quanto outros trabalhadores, com supressões e modificações das normativas que regulavam seu trabalho.

O direito à estabilidade laboral e o sistema de licenças começaram a ser restringidos devido ao incremento do emprego temporário, seja sob a forma de suplências ou substituições, ou a partir da extensão progressiva da figura do contrato transitório (BIRGIN, 1999; JAIMOVICH *et al.*, 2004). A título de exemplo, uma investigação realizada na Argentina revela que 64,5% dos docentes titulares registrados em 1994 se reduziram a 57,1% em 2004 (DONAIRE, 2009). Uma tendência similar registrava-se no Uruguai, no ano de 2003, quando de um total de 14.540 docentes empregados no sistema de ensino secundário, apenas 5.850 se encontravam sob a categoria de “efetivos” (PARRILLA *et al.*, 2005). A coexistência de diversas figuras de contratação dentro de um mesmo território nacional potencializou-se pelas políticas de descentralização e privatização dos serviços educacionais, que aprofundaram a situação de heterogeneidade e fragmentação do coletivo de trabalhadores, os quais ficaram expostos – de acordo com a jurisdição ou setor de pertencimento – a maiores ou menores graus de proteção e segurança (SCHERPING *et al.*, 2005) (MIGLIAVACCA, 2010, p. 1).

A situação apontada pela autora irradia-se para as questões salariais, pois passaram a ser permeadas pela racionalidade meritocrática, em substituição dos critérios remunerativos determinados por concepções de formação e tempo de carreira docente, tão presentes nas lutas docentes do século XX. Migliavacca relaciona ainda as condições de trabalho do(a) professor(a), àquelas referentes à ampliação da carga de trabalho associada a diversas causas, seja o aumento de número de alunos por sala, ou a delegação de tarefas distintas do trabalho docente - que vão desde tarefas burocráticas até o aumento das tarefas de tipo assistencial, que aumentaram a carga horária de extraclasse, historicamente ignorada como cálculo na remuneração da jornada de trabalho, também provocando a intensificação da precarização do trabalho docente.

Contudo, a autora finaliza sua análise apontando para o crescente processo de desprofissionalização que os(as) trabalhadores(as) docentes vêm enfrentando a partir das modificações nas condições de realização deste trabalho, o que vem promovendo uma mudança no seu perfil. Isto porque, aos poucos estes profissionais vêm se descaracterizando como intelectuais que pensam e refletem sua prática cotidiana, para se transformarem em executores de programas e apostilas. Numa profunda fratura entre a concepção e execução do trabalho docente, cujos sentidos pedagógicos vêm sendo sequestrados e destituídos.

Desta forma, ainda recorrendo ao *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente* (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA 2010), procuramos informações acerca do verbete “desprofissionalização” e encontramos uma classificação que além da questão apontada, elegeu outras três:

Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da

qualidade da formação inicial e contínua; 2) *perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.)*; 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) *exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas* (JEDLICKE, 2010, p. 1, grifos nossos).

Nos baseamos em três aspectos que já estavam sendo desenvolvidos e se encontram na classificação de Jedlicke (2010) acerca da desprofissionalização do trabalho docente: “[...] 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc); [...] e 4) exclusão do professorado dos processos de políticas educativas” (Ibidem). Assim, utilizaremos estes verbetes para conceituar os processos de modificação referentes à deterioração da estabilidade dos docentes do ensino médio das escolas públicas, a partir da REM, seja no que se refere à relação entre a sua docência e sua formação; ou em relação às condições de realização do seu trabalho, ou ainda no sequestro das suas funções pedagógicas.

Metodologicamente subdividimos essa análise em dois campos, um mais relacionado ao processo que mediante a REM intensificará ainda mais a precarização do trabalho docente, e o outro, no crescente avanço na desprofissionalização deste(a) trabalhador(a) que se aprofunda com a REM.

5.2.1 A intensificação da precarização do trabalho docente com a REM

Iniciamos nossa investigação movidos pelo entendimento de que a precarização do mundo do trabalho é uma das dimensões que constituem as leis gerais do modo de produção capitalista.

Nesta tese procuramos relacionar o quanto este fenômeno também afeta o trabalho docente que não passa ileso frente as transformações que ao longo do tempo vêm se desenvolvendo no capitalismo. Assim, enfatizamos que mesmo sendo improdutivo nos termos de Marx (2006) vem se inscrevendo enquanto relação de produção e sofrendo, a partir das necessidades do processo de acumulação, novas e mais intensas formas de precarização.

Metodologicamente, portanto, a análise da intensificação da precarização do trabalho docente¹⁸² que apresentamos se relaciona às exigências do capitalismo tardio articulado

[...] as demandas do regime de acumulação flexível, a ideologia que lhe confere coerência discursiva, a concepção de aprendizagem e de professor dela decorrente e o ajuste jurídico-normativo que fecha o ciclo nesse momento histórico que vive o país no contexto das relações internacionais (KUENZER, 2022, p. 236).

Tudo se expressa na atual REM, refletindo a ampliação do Estado capitalista que passou a agregar mais uma função, a de “funcionário” do capital. O Estado servidor (GURGEL; JUSTEM, 2011) que, dissipando as fronteiras entre o público e o privado, vem permitindo uma concentração sem precedentes de mecanismos de gestão empresarial, que aprofundam a mercantilização dos direitos como o da educação, provocando modificações nas condições de realização do trabalho docente.

Nestes termos, compreendemos a REM inserida nas demandas do regime de acumulação flexível que se apresentam no conjunto de medidas de ajuste jurídico-normativo, e que, dessa forma, já se manifesta com um forte caráter de promotora da intensificação da precarização do trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio, mesmo ainda não tendo revelado a totalidade dos seus aspectos.

Isso posto, afirmamos com base na análise realizada no terceiro e quarto capítulo, desta tese, que elementos de força da REM já se apresentavam antes mesmo da sua decretação, confirmando-a, em uma perspectiva gramsciana, como um “programa de ação”. Nesse sentido, apontamos que seu caráter progressivo e de longa duração teve tanto do ponto de vista normativo quanto do ponto de vista de algumas ações, uma série desses elementos que, de algum modo, vêm se revelando nas tensões da sua gestão na administração das funções e atividades docentes, tensões advindas das novas formas de organização do trabalho nas unidades escolares impostas pela REM e que vêm se constituindo em uma crescente intensificação da precarização deste trabalho.

São modificações que se traduzem principalmente em alterações no exercício da docência, sobrecarregando o(a) professor(a) a partir das mudanças na arquitetura curricular do NEM. Medidas que desorganizarão a rotina de trabalho num processo de subjetivação que associado à flexibilização curricular atingirá cada vez mais o trabalho docente. Isso porque tais alterações curriculares, promoverão a perda de tempos de aula da maioria das disciplinas,

¹⁸² Fizemos a opção em ressaltar o processo de precarização do trabalho docente, entendendo que nos termos de Dal Rosso (2008 e 2015) a categoria intensificação amplia essa precarização. Desta forma optamos em conjugar estas duas categorias no processo de expropriação do trabalho docente sofrido a partir da implementação da REM.

obrigando os(as) professores(as) a se adaptar à essas novas arquiteturas. O resultado é um processo de intensificação da precarização que através de novas demandas exigirão novos modos de gestão do governo do trabalho escolar, que estimularão uma escalada burocrática de pressões, expectativas e controle deste(a) trabalhador(a), aumentando o esforço docente¹⁸³.

A grande mudança que relacionamos primeiramente a estes aspectos se evidencia na organização curricular do ensino médio regulamentado pela reforma através da nova redação dada aos artigos 35 e 36 da LDB/1996. Estes passaram a apresentar a divisão desta etapa escolar em duas partes subsequentes: uma de formação geral, para todos os alunos; e uma outra, diversificada, que atenderá a “escolha do estudante”¹⁸⁴.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio *incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia*. § 3º *O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio*, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º *Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa* e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...] (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Art. 36 . *O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos*, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – e matemática e suas tecnologias; III – e ciências da natureza e suas tecnologias; IV – e ciências humanas e sociais aplicadas; V – e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a, grifos nossos).

Identificamos a partir desta mudança uma forte interferência nas condições de realização do trabalho docente, pois as disciplinas oferecidas na parte comum do antigo currículo, passaram a ser substituídas pela palavra “ensino”, e assinaladas nas grandes áreas¹⁸⁵, o que provocou uma redução de imediato na carga horária dos(as) professores(as)

¹⁸³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no intuito de mensurar o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão, construiu em 2016 um indicador denominado de “Esforço Docente”. Desde então há uma métrica que procura apurar através de algumas variáveis o quanto os docentes se esforçam no exercício de sua profissão, são elas: o número de turnos de trabalho, de escolas e etapas de atuação, da quantidade de alunos atendidos.

¹⁸⁴ Escolha que na prática estará circunscrita ao que o sistema educacional dos estados determinarem como oferta.

¹⁸⁵ Apesar do MEC afirmar que a organização do currículo por áreas “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios”, (BRASIL, 2018a), compreendemos que essa referência, por si só,

das antigas disciplinas que passaram desta forma a ter seus conteúdos diluídos. Esse quadro vem ocasionando uma desestruturação na organização e oferta da carga horária do ensino médio e atingindo diretamente a maioria dos docentes das escolas públicas das redes estaduais brasileira, que passaram a ter que conviver com a instabilidade de saber qual disciplina lecionarão.

Assim, em virtude da REM, a parte referente à formação geral obrigatória passou a se restringir apenas ao “ensino” da língua portuguesa, de matemática e da língua inglesa, ficando as antigas disciplinas - língua estrangeira optativa; arte; educação física; matemática; biologia; física; química; história; geografia; filosofia e sociologia, distribuídas em duas outras categorias: componente curricular e/ou estudos e práticas. Estas antigas disciplinas que se tornaram “sobrantes”, poderão ser contempladas ou não, na parte diversificada, ou de forma transversal. O que outrora era garantido na grade curricular do ensino médio, de forma obrigatória, agora se apresenta em caráter optativo, desresponsabilizando os sistemas de ensino pela oferta. Lembramos que este cenário já é uma realidade em, pelo menos, todas as turmas de 1ª série das escolas estaduais do país, de acordo com o novo calendário de implementação da REM contido na Portaria nº 521/ 2021.

Ressaltamos que essa nova configuração curricular poderá gerar uma grande diminuição na contratação do trabalho docente nas redes estaduais de ensino. Visto que sem a obrigatoriedade da oferta, conjugada à limitação orçamentária imposta pela Emenda Constitucional (EC) nº 95, teremos as condições perfeitas, no prisma do ajuste fiscal, para a diminuição da oferta de postos de trabalho docente.

Em resumo, compreendemos que estas medidas que enxugam os conteúdos e modificam a racionalidade organizacional do ensino médio expressam a concepção instrumental e mercadológica da reforma. E, assim, ao secundarizar ou até mesmo excluir as antigas disciplinas, produz uma nova forma de distribuição do conhecimento no currículo, que afetará diretamente o trabalho docente. Isto porque promoverão instabilidades em relação à lotação e ao exercício da docência, intensificando a precarização deste trabalho. Visto que os(as) professores(as) designados(as) por formação e concurso público para a docência das antigas disciplinas, não têm mais a determinação obrigatória da oferta destes componentes curriculares para o qual foram atribuídos.

não é suficiente para garanti-las nas novas formas da organização do currículo do NEM. Até porque os tempos de aulas disponibilizados para cada uma das áreas determinadas com a reforma - linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas, não garantirá a carga horária suficiente para a oferta dos conteúdos das antigas disciplinas. Retomaremos essa discussão mais adiante.

Destacamos que é uma redução que acontece de forma simultânea em dois aspectos: qualitativo e quantitativo, pois além da subtração e diluição das disciplinas oferecidas na formação geral do NEM, haverá também uma diminuição da carga horária para essa oferta, que não terá mais as 2.400 horas determinadas na LDB/96:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).

Daí em diante a carga horária da formação geral passa a ser cumprida em até 1.800 horas, “*não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino*”. (BRASIL, 2017, grifos nossos). Essa determinação acabou impondo um “teto” de horas na oferta dos conteúdos comuns da formação geral, que não poderão ultrapassar os 60% da carga horária diária de cinco horas de estudos, isto é, as das mil horas anuais.

Assim a REM restringe e reduz o conhecimento de base científica, realizando uma flexibilização qualitativa e quantitativa, tanto do conteúdo como da forma.

[...]Esse conjunto de flexibilizações no tempo, na forma e nos conteúdos, do ensino médio implicam numa flexibilização substancial no trabalho, na formação e na própria contratação docente, com graves consequências, sobretudo, para a educação pública (NEPOMUCENO; FERNANDES, 2021, p. 310, grifos nossos).

A medida ocasiona uma forte instabilidade para o trabalho docente dos que já se encontram nas redes públicas estaduais e uma possível diminuição na contratação de novos(as) professores(as), uma vez que, a depender Isso porque, a depender da correlação de forças no interior dos estados, a carga horária poderá ser ainda mais reduzida, pois estará sujeita à “definição dos sistemas de ensino” que poderá organizá-la, de acordo com suas condições financeiras ou simplesmente de suas prioridades, rebaixando ainda mais a oferta, como permite a lei.

No sentido de apontar o quanto essa redução se expressa quantitativamente, trouxemos alguns dados que apresentam a carga horária das antigas disciplinas e nos oferecem uma estimativa do quanto teremos de redução com o novo currículo da REM.

Tabela 5 - Carga horária por disciplina no Ensino Médio regular em números absolutos (média Brasil) –2016.

Disciplinas	1º Série	2º Série	3º Série	CH Semanal
Artes	42	38	33	113
Biologia	73	73	74	219
Educação Física	61	62	60	182
Filosofia	42	43	43	128
Física	71	71	76	219
Geografia	69	71	71	211
História	71	70	71	212
Língua Estrangeira obrigatória	61	61	58	179
Língua Estrangeira optativa	36	34	40	111
Língua Portuguesa	138	134	132	404
Matemática	126	121	121	368
Química	70	75	74	219
Sociologia	42	44	42	128
TOTAL	901	897	895	2692

Fonte: Tabela organizada a partir de dados coletados no levantamento realizado em parceria pelo Instituto Unibanco - MpB e Consed, a partir das respostas das 27 Unidades Federativas sobre o tempo de aula e a quantidade de aulas de cada disciplina por semana. As informações foram cruzadas, transformadas em horas e em 200 dias letivos para cada ano do Ensino Médio¹⁸⁶.

São números que por si só atestam a redução em tempos de aula por disciplina, pois perante esse quadro, a depender da arquitetura curricular de cada estado, muitas disciplinas nem serão oferecidas, e outras serão reduzidas pela metade, diminuição que, de acordo com a racionalidade da reforma, precisa acontecer para que no computo geral da carga horária do NEM coubesse a oferta dos conteúdos relacionados às competências presentes na BNCC do ensino médio. Desta forma, consideramos que esta redução foi o caminho encontrado para a garantia desta inclusão, numa reforma curricular que concede espaço de tempos de aula para o desenvolvimento das ideologias que garantem a coerência discursiva das demandas do regime de acumulação flexível, tão necessárias ao capital.

Assim identificamos que a propagandeada “ampliação da carga horária” decorrente destas modificações, na verdade promoveu a subtração das disciplinas que têm por base o conhecimento de base científica, para que se pudesse ofertar novos componentes curriculares relacionado às competências. Logo, além de deslocar o docente de sua cátedra, a reforma, muito diferente do que afirma a propaganda, de fato, ampliará o ensino médio para menos,

¹⁸⁶ Levantamento realizado pelo Instituto Unibanco, MpB e Consed que reuniu dados dos 26 Estados da federação e do DF que participaram respondendo questionários enviados sobre alocação dos tempos do Ensino Médio. Disponível em : < <https://www.institutounibanco.org.br> > Acesso e 23 de maio de 2020. [./Downloads/ https://www.institutounibanco.org.br %3E Acesso e 23 de maio de 2020.%0D](https://www.institutounibanco.org.br/%3E%20Acesso%20e%2023%20de%20maio%20de%202020.%0D)

“[...] decretando essa ‘ampliação para menos’ que reitera desigualdades e reinventa destituições.” (ALGEBAILÉ, 2009, p. 329).

Ampliação para menos que se expressa nas orientações contidas no próprio documento do MEC/2017 sob o título: Guia de implementação do NEM, que apresentamos abaixo:

Figura 1 - Possibilidades da distribuição da carga horária ampliada



Ilustração que expressa diferentes configurações que constituirão a divisão do tempo da nova arquitetura da carga horária e confirma nossa análise. Na verdade, a imagem procura transmitir uma mensagem de ampliação do tempo que se deveria realizar através de diferentes arranjos com a REM, mas que, no entanto, não se confirma. Vejamos: mesmo que, no primeiro desenho, se configure uma ampliação da carga horária, partindo das 800 horas/ano para mil, no segundo, percebemos através das diferentes possibilidades da distribuição da carga horária, como é que se operará o “acréscimo”. Fica evidente então, que independente do arranjo (600 x 3 anos; ou 800 + 600 + 400; ou 1000 + 600 + 200) realizado para a execução da carga horária, de até 1.800h nos três anos, ela será sempre menor que as 2.4000 horas (800 x 3 anos) do currículo anterior.

Desta forma, confirmamos a hipótese de uma “ampliação para menos” (ALGEBAILLE, 2009), cujo “alargamento” do tempo se dará à custa da redução das disciplinas obrigatórias do antigo currículo, como história, geografia, sociologia, filosofia, educação física, artes, química, física, biologia, e língua espanhola, para garantir espaço/tempo aos componentes curriculares como “projeto de vida”, “reforço escolar”, “mundo do trabalho”, “ensino religioso”, “cultura e tecnologias digitais”, “empreendedorismo”, “educação financeira” e tantas outras possibilidades. Essa engenharia que substituiu e até diluiu as disciplinas pelo conhecimento utilitarista, fragmentado, aligeirado e flexível, afetará diretamente o(a) professor(a) que terá seus tempos de aula referentes a sua formação e contratação, subtraídos, para dar lugar ao ensino de competências.

Permitimo-nos concluir que esta é uma reforma ainda mais nociva à educação pública e prejudicial ao trabalho docente do que foram as reformas anteriores. Isto porque, tanto a reforma do período da ditadura cívico-militar com a profissionalização compulsória da lei nº 5.692/1971, como a da Era FHC com o decreto nº 2.208/1997, que consagrou a dualidade do ensino médio, nenhuma delas conseguiu flexibilizar o currículo e a aprendizagem a ponto de reduzir o domínio da teoria e favorecer a concepção de conhecimento como resultante do senso comum.

Este quadro leva-nos a afirmar que a atual reforma dissemina a formação aligeirada e rasa, sem base científica ou mesmo técnica, substituindo a formação geral comum e a parte diversificada por uma educação mínima e instrumental, como nenhuma outra antes conseguiu fazer, refletindo diretamente o momento conjuntural pelo qual o modo de produção capitalista se expande, aumentando a acumulação do capital, a concentração de riqueza e a

ampliação do exército industrial de reserva¹⁸⁷, que precisa ser apassivado e moldado para o trabalho flexível, precário e desprotegido do novo milênio.

Em face disso, afirmamos que além de não oferecer uma formação integral¹⁸⁸ aos estudantes da escola pública, também não proporcionará uma formação técnica de ensino médio qualificada. Assim, de modo geral, a REM vai delineando um trabalhador de novo tipo: precarizado, flexível, descartável, sem formação geral qualificada e nem tão pouco técnica profissional. O que Cassio e Goulart (2022) denominam de um ensino NEM-NEM:

[...] o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as.

Para a ‘geração nem-nem’, as elites econômicas nacionais e seus tentáculos governamentais criaram um ‘ensino médio nem-nem’ (GOULART, CÁSSIO; SILVA, 2021). A sigla NEM não poderia ser mais adequada para representar essa reforma (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 289)

Desta forma, relacionamos estas características à nova organização capitalista do trabalho, enquanto um componente da REM não apenas na formação dos nossos estudantes, mas também como elemento imanente à contrarreforma para o trabalho docente, alterando suas normas e as condições de realização, tornando-o mais precário, flexível, desregulamentado e desprotegido; trabalho que, apesar de precário, era antes da REM estável e regulamentado, e passa, após a implementação desta última, a ser instável e desregulamentado, atingido pelos mais diversos e distintos modos de precarização, não só na realização do trabalho, como também em sua contratação, como apontamos no capítulo anterior.

Portanto, as modificações na estrutura curricular promoverão deslocamentos referentes à realização da cátedra na mesma escola, ou em diversas unidades escolares - situação que colocará muitos docentes em busca de tempos de aula para garantir a integralização de sua

¹⁸⁷ Recorremos a Marx (2006), que, ao desenvolver os principais aspectos sobre a Lei geral de acumulação capitalista, vincula a formação de uma população excedente às necessidades ordinárias da produção industrial, que denomina de “exército industrial de reserva”. Revela desta forma que essa é uma tendência do capital que ao se acumular, tende a aumentar a população “sobrante”.

¹⁸⁸ Ciavatta (2014), em artigo sobre ensino integrado, politécnica e educação omnilateral discorre sobre a origem e historicidade destes termos. Apresenta a educação integral e politécnica como uma conjunção entre estudo/trabalho e conhecimento/prática, no sentido de colaborar na construção de uma outra sociedade que venha a superar a divisão social do trabalho. Associa ainda a educação omnilateral à educação socialista, que busca a formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

carga horária. O que se evidencia com a REM é a adaptabilidade e menosprezo à qualificação profissional, condição propícia à disseminação, à desenvolver nestes(as) trabalhadores(as), sejam docentes ou estudantes, a prática do “aprender a aprender” (DELORS, 1996) tão presente nas competências da BNCC (BRASIL, 2018a).

Desta forma, concluímos que a REM aninha uma contrarreforma trabalhista, pois modifica as normas de realização do trabalho docente, submetendo-o às instabilidades do novo mundo do trabalho flexível.

Acácia Kuenzer (2017, 2021) apresenta uma leitura desse fenômeno do ponto de vista epistemológico, que relaciona o conhecimento flexível às concepções pós-modernas da educação como cimento ideológico do regime de acumulação flexível (HARVEY, 1998)¹⁸⁹. A autora argumenta que todo modo de exploração precisa de um discurso ideológico que lhe dê consistência e materialidade. “Assim é que várias concepções sobre conhecimento, aprendizagem, professor, aluno, foram apresentadas de forma a conduzir a adesões acríticas, dado seu caráter aparentemente verdadeiro” (KUENZER, 2021).

Ressaltamos que nossa intenção em trazer estas análises, já abordadas em outra perspectiva, no capítulo anterior, é relacioná-las à intensificação da precarização do trabalho docente, uma vez que as reduções/substituições funcionam como elemento de pressão para que os(as) professores(as) que passarão a ter uma carga horária “sobrante” preencham seus tempos “ociosos” em suas escolas de origem com componentes curriculares ligados às competências. Há uma flagrante flexibilização do trabalho docente que, por intermédio de modificações e supressões normativas, se desregulamenta.

Assim, os(as) professores(as) com seus tempos de aula “sobrantes” passarão a se deslocar de sua função precípua referente a sua formação e lotação, perdendo “[...] sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico [...]” (KUENZER, 2021, p. 246). Ou ainda, tendo que se deslocar fisicamente pra outras unidades escolares, a fim de complementar sua carga horária - o que ocasionará, inclusive, prejuízo financeiro a esse docente que terá mais gastos para se deslocar para mais de uma escola.

¹⁸⁹ Harvey (1998) analisa a substituição da acumulação rígida do fordismo pela acumulação flexível do toyotismo. O autor aponta que esta mudança só ocorreu mediante o advento da base microeletrônica que revolucionou o sistema de produção, circulação e financiamento de mercadorias. Revelando também que o princípio básico passa a ser a flexibilização que determinará as relações e os processos de trabalho, impondo novos paradigmas em detrimento de outros, ao conjunto da sociedade pós-moderna.

Enfim, um quadro de instabilidades e incertezas para os docentes efetivos das redes públicas que passarão, desta forma, a ocupar a condição de “sobrantes” e verdadeiros “tapa-buraco”¹⁹⁰

Mediante esse quadro que já vem se tornando uma realidade, algumas redes vêm se mobilizando¹⁹¹ no sentido de diminuir os prejuízos decorrentes da REM. Assim, vêm buscando garantir critérios objetivos que não deixem os(as) professores(as) à mercê de subjetividades na sua lotação, resultando, em alguma ação que possa protegê-los. Foi o que encontramos na rede estadual do Rio de Janeiro que, após algumas audiências públicas com a presença de representantes do sindicato, de parlamentares e profissionais de educação, conseguiu que o governo emitisse uma resolução com critérios definidos previamente para essa movimentação, ou seja, de como deve ser realizado o preenchimento da carga horária dos(as) professores(as) “sobrantes”.

Art. 15 - A complementação da carga horária em outra unidade escolar deverá respeitar o limite máximo de escolas dispostos nos incisos abaixo, de acordo com o cargo do professor: I - Professores Docentes I - 16 (dezesesseis) horas semanais e Professores Docentes II - 22 (vinte e duas) horas semanais em Regime de Aproveitamento poderão atuar, no máximo, em até 02 (duas) Unidades Escolares. II - Professores Docentes I - 30 (trinta) horas semanais, Professores Docentes I - 40 (quarenta) horas semanais e Professores Docentes II - 40 (quarenta) horas semanais, em Regime de Aproveitamento, poderão atuar, no máximo, em até 03 (três) Unidades Escolares.

§ 1º - O professor deverá ser alocado em unidades escolares que apresentem as maiores ofertas de carência, a fim de completar toda a carga horária referente ao seu cargo.

§ 2º - O professor que desejar, voluntariamente, atuar em quantidade de unidades escolares superior ao número máximo definido neste artigo, deverá manifestar-se através de declaração de próprio punho à Coordenadoria de Gestão de Pessoas.¹⁹²

Outro aspecto que nos chamou a atenção dentro deste cenário de desvalorização da formação docente e de imposição da flexibilização da docência desenvolvida a partir da REM

¹⁹⁰ Indivíduo sem função definida. Disponível em : < <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=tapa+buraco>. > Acesso em 17 de maio de 2021.

¹⁹¹ No caso do SEPE/RJ há um Grupo de Trabalho (GT) que desde 2019 vem se reunindo com o objetivo de analisar os efeitos da implementação da REM e pressionar o executivo estadual a atender as demandas da categoria dos professores(as) frente as alterações provocadas no currículo da rede. O SEPE/RJ vem participando também de audiências públicas convocadas pela comissão de educação do poder legislativo estadual, e da realização de encontros remotos, com a presença de pesquisadores e educadores, no sentido de analisar as mudanças operadas pela REM.

¹⁹² Resolução SEEDUC nº 6018 de 15 de dezembro de 2021. Publicada no DOERJ de 05/01/2022. Dispõe sobre rotinas de organização de Quadro de Horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC, e dá outras providências.

foi o alto índice de professores que lecionam nas redes públicas que têm, em maioria a formação específica exigida para sua função.

Gráfico 9 - Indicador de adequação da formação docente – Brasil 2021. (continua)

3. Ensino médio

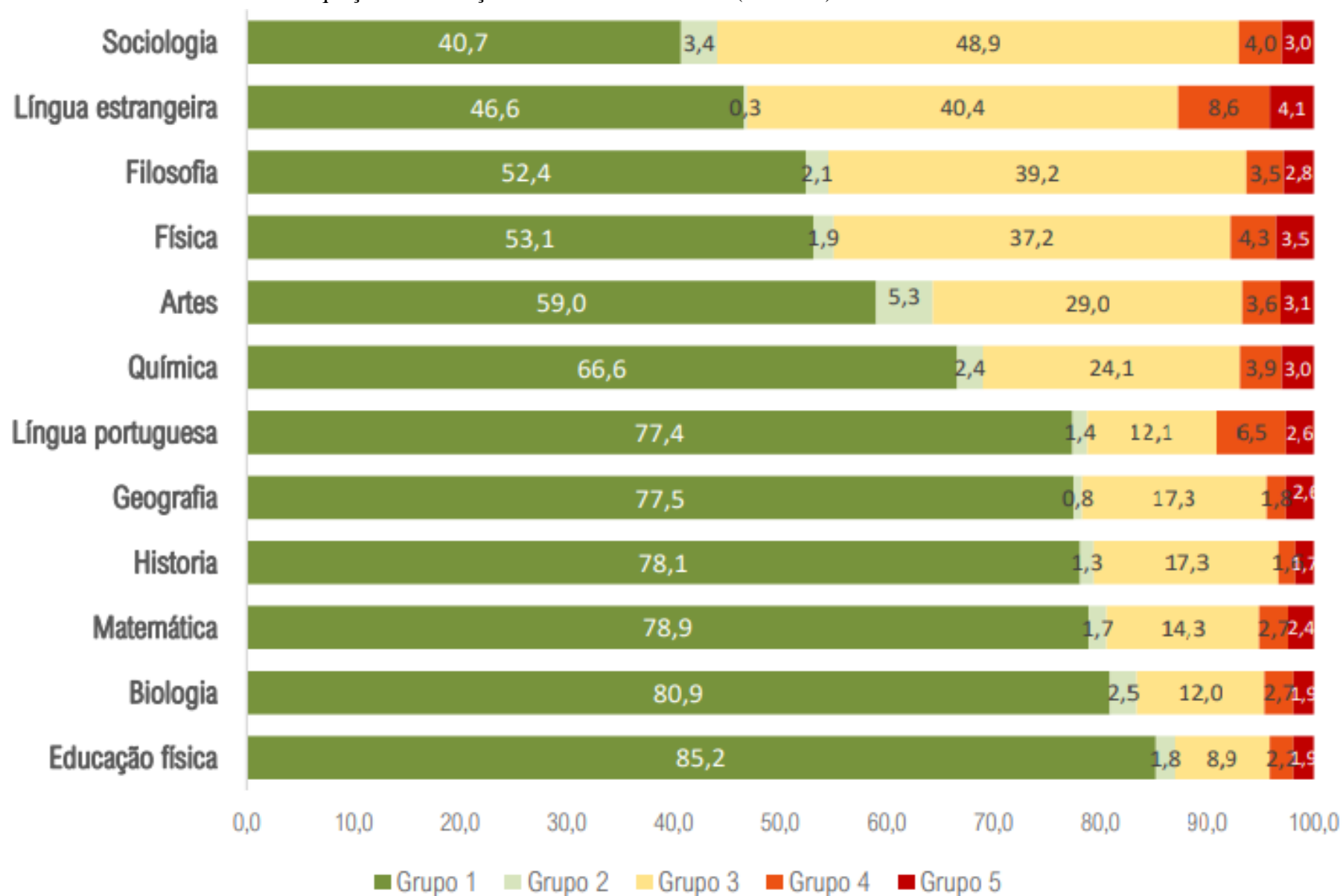
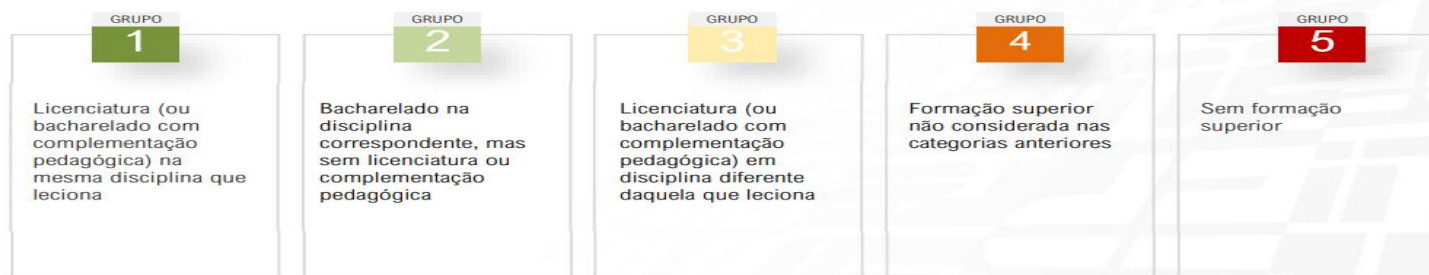


Gráfico 9 - Indicador de adequação da formação docente – Brasil 2021. (cons



Fonte: Elaborado por Inep/Censo Escolar 2021

A maioria dos(as) docentes que exercem seu ofício com formação específica de nível superior para o exercício de sua função será desconsiderada a partir da implementação da REM. O que denota uma desvalorização da formação deste docente que invariavelmente, apesar disso, poderá ser um(a) professor(a) “sobrante”. Isso é, para aqueles(as) que não conseguirem exercer na sua totalidade as funções pelas quais foram formados e concursados.

Isto acontecerá porque a REM impõe uma separação entre a teoria e a prática, desvalorizando a primeira. “[...] a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto de que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática [...]” (KUENZER, 2021, p. 241). Consubstancia-se, assim, a desvinculação que promove uma ruptura, denotando o caráter utilitarista do ensino submetido a lógica do capital, que passará estar ancorado na prática, e descartará a teoria.

Esse processo, caso não seja revertido, segundo a pesquisadora Acácia Kuenzer (2021), avançará para o fim da carreira docente, pois ao acelerar o consumo dessa força de trabalho, ela será descaracterizada e desconfigurada.

A flexibilização do trabalho e das formas de contratação fecham o ciclo anunciado em 1999 (Kuenzer, 1999), quando se criticava as diretrizes curriculares que flexibilizavam a formação. As condições materiais, intelectuais e jurídicas estão postas para a quebra da isonomia, e, portanto, para o fim da carreira docente. (KUENZER, 2021, p. 246)

Assim, no intuito de ilustrar como que este movimento de esvaziamento do trabalho docente vem ocorrendo com a REM, apresentamos abaixo duas tabelas como exemplos de currículo do ensino médio que reduziu conteúdo das antigas disciplinas e colocou em seu lugar, componentes relativos às competências sócio emocionais. Ocasionalmente, inclusive, a instabilidade na lotação(as) dos professores(as) dessas redes, tal qual mencionamos acima.

Como já apresentamos no quarto capítulo desta tese, a matriz curricular do estado do Rio de Janeiro ilustrando a ocupação do espaço e tempo do componente curricular “projeto de vida”, como específico do currículo, entendemos que seria mais proveitoso para a melhor compreensão da totalidade do fenômeno que estamos analisando, a apresentação de matrizes de outros estados. Assim, apresentaremos abaixo a matriz curricular do ensino médio regular do estado do Rio Grande do Sul e da Bahia, no intuito de exemplificar as substituições referentes aos tempos curriculares de acordo com a discussão desta seção.

Dentre os diversos arranjos na matriz curricular do ensino médio regular oferecidos pelos estados da federação, optamos pelo gaúcho por trazer uma configuração específica em

relação aos períodos semanais. Uma referência detalhada que contribuiu na compreensão do que, como e o quanto será ofertado na rede estadual gaúcha.

Tabela 6 - Matriz relativa à formação geral do ensino médio regular - RS

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	-	1
		Educação Física	1	-	-
		Língua Estrangeira – Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira – Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	4
		Literatura	2	-	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	4
		Ensino Religioso**	-	1	-
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	-
		Física	2	2	-
		Química	2	2	-
Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	24	18	12	
	Carga Horária Anual (horas)	800h	600h	400h	
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares da Área de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas***	-	***	***
	Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	6	12	18
Carga horária Anual (horas)		200h	400h	600h	
Total de Carga Horária		Total de Períodos Semanais (períodos de 50min)	30	30	30
		Carga Horária Anual (horas)	1000h	1000h	1000h
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao componente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definido pela escola.					
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos para a oferta.					

Fonte: Portaria nº 350 da Secretaria da Educação (Seduc) do estado do Rio Grande do Sul/202.

Nessa matriz do estado do Rio Grande do Sul publicada no Diário Oficial, através da Portaria nº 350 da Secretaria da Educação (Seduc), há a determinação da implementação da matriz curricular do novo ensino médio com a divisão das disciplinas em Formação Geral

Básica (FGB) - que comporta linguagens, matemática, ciências humanas e sociais aplicadas e ciências da natureza - e em Itinerários Formativos – com os componentes obrigatórios e o aprofundamento curricular. Nela, observamos uma grande redução da carga horária das disciplinas na parte da FGB, bem como a inclusão de algumas novidades, inerentes as determinações da REM, como: projeto de vida, mundo do trabalho e cultura, tecnologias digitais, iniciação científica e as áreas referentes a aprofundamento curricular e aos Itinerários Formativos.

Assim identificamos que o currículo gaúcho manteve a oferta da maioria das antigas disciplinas, mas com uma carga horária menor do que antes da reforma. Vejamos: disciplinas como arte, educação física, ensino religioso, sociologia e filosofia serão ofertadas em um único ano, em um único período semanal; as de história e geografia ministradas duas vezes por semana no 1º ano e uma vez por semana nos 2º e 3º anos; e ainda as de biologia, física e química serão ofertadas em dois períodos semanais nos dois primeiros anos. Em relação aos componentes dos Itinerários Formativos, a matriz curricular gaúcha estabeleceu o projeto de vida, com dois períodos semanais em todos os anos; mundo do trabalho e cultura e tecnologias digitais, com dois períodos cada uma, no 1º ano; e iniciação científica, com dois períodos nos 2º e 3º anos; oito períodos semanais no segundo ano e quatorze no terceiro ano, em áreas de aprofundamento escolhidas pelo estudante a partir da oferta do sistema; além das eletivas, pelo mesmo critério.

No fim e a cabo constatamos nessa matriz uma grande redução de carga horária na oferta das disciplinas de formação geral, como educação física e filosofia que terão apenas um período no 1º ano; como também na língua espanhola e sociologia, com um período no 2º ano; e literatura que terá apenas dois períodos no 1º ano. Portanto, fica bem nítida a substituição destes componentes, que tiveram sua carga horária reduzida para comportar na grade, em espaço e tempo, os novos componentes.

Tempos de aula, como de história e geografia, foram retirados para que componentes curriculares como o de “projeto de vida”, pudessem ter espaço na nova arquitetura curricular do ensino médio reformado. Dessa forma, esse novíssimo componente passará a ser ofertado em todas as séries por dois períodos semanais em cada uma delas, enquanto que os da área das ciências humanas serão reduzidos. Situação semelhante também verificada com as disciplinas de educação física e artes.

Em resumo, identificamos na organização da matriz curricular do Rio Grande do Sul o fenômeno analisado e identificado como “ampliação para menos”, condição que flexibiliza a realização do trabalho docente intensificando a sua precarização.

A outra opção que trazemos de matriz curricular do ensino médio é o da Bahia. Utilizamos como referencial as matrizes que constam no Documento Orientador na sua versão final produzida em 2019, que regulamentou as 565 escolas pilotos da Rede Estadual baiana. Isso porque o Conselho Estadual de Educação da Bahia CEE/BA alterou o calendário com a Resolução n.º 68, 18 de 2021, postergando a divulgação do currículo referencial só após a sua homologação. “II – Incubem-se o CEE/BA, para o período situado entre o final do ano 2021 e até o final do primeiro quadrimestre de 2022, da divulgação contínua do currículo referencial para o ensino médio para as escolas baianas;” (CEE/BA, 2021, p. 1). O que veio a ocorrer apenas no dia 26/7/2022 com a Resolução n.º 192 do CEE/BA.

A escolha por este referencial está relacionada à necessidade de observarmos mais de perto a versão do Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública da Bahia que foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE/BA). Isto porque, neste processo de implementação da REM, este documento, de maneira única, conseguiu conjugar conceitos freireanos da pedagogia histórico-crítica e do campo trabalho e educação, com as noções centrais próprias do cardápio da REM, tais como competências, habilidades e empreendedorismo.

Nosso objetivo em analisar a matriz resultante deste processo é apontar se a partir desta combinação dialética houve alguma modificação em relação ao processo de flexibilização do trabalho docente.

Em nossa investigação observamos que o estado da Bahia foi um dos poucos que de imediato a partir da adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio do MEC e da assinatura do Termo de Compromisso anexado à Portaria n.º 649/2018, iniciou o processo de implementação da REM, transformando um grande contingente da sua rede pública em escolas-piloto. Isso fez com que 565 escolas participassem do processo de implementação da flexibilização curricular para o início no ano de 2020, em suas turmas de 1º série.

De acordo com a tese de Francisco Felipe (2021) que analisou a produção da escola de ensino médio na rede estadual baiana através das disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos desta etapa de ensino, após a implementação da Lei n.º 13.415/2017, houve grande envolvimento por parte de escolas, de “gestores” (diretores, vice-diretores e coordenação pedagógica) e de representantes da secretaria de educação da Bahia na construção do documento orientador de implementação. O que em sua avaliação acabou resultando na produção de um documento que aproximou conceitos antagônicos, como de competências e habilidades, com outros freireanos.

Essa combinação contraditória é identificada por Francisco Felipe como uma síntese do processo dialético entre o que determinam as leis com as disputas vivenciadas nos caminhos percorridos para as suas execuções. Assim a construção do Documento acabou refletindo tensões e embates próprios da relação entre as intencionalidades das políticas educacionais e as demandas da sociedade.

No entanto, a proposta ao ser encaminhada ao CEE/BA, que precisaria validá-la, foi questionada e só agora, recentemente, homologada. O inusitado é que o questionamento veio acompanhado de suspensão de qualquer publicação referente a implementação da REM na Bahia, determinação que nos causou grande estranhamento, visto que havia uma série de informações relevantes a respeito do processo de implementação no estado, divulgadas no site que foram interditados.

Assim, por conta destas contingências é que analisamos aqui a matriz de 2019.

Tabela 7 – Formação Geral Básica (BNCC)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH anual	Nº h/sem	CH anual	Nº h/sem	CH anual	
Linguagens e suas Tecnologias	LPLB	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	---	---	2	80	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	1	40	2	80	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	---	---	1	40	120
	Filosofia	1	40	---	---	2	80	120
	Sociologia	---	---	2	80	---	---	80
TOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
Semanas Letivas: 40		Semanas Letivas: 5		Crédito/aula: 50 minutos			Nº de H/aula/dia: 5	

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia. (BAHIA, 2019).

Tabela 8 - Matriz relativa à flexibilização curricular

OBRIGATÓRIAS	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Intervenção Social (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Produção de Interpretação textual	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva I	Autoria da escola	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II	Autoria da escola	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva III (EaD)	Autoria do parceiro	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL		13	520	13	520	13	520	1.560

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia.

Observando estes dois quadros, nas tabelas acima, referentes as matrizes da formação geral e da parte flexível desse currículo baiano, percebemos a manutenção da mesma lógica já identificada e apontada nesta pesquisa, qual seja, a redução da carga horária e do número de disciplinas dos componentes curriculares da formação geral, para a inclusão dos componentes curriculares da parte flexível.

Assim, verificamos que educação física e arte terão um tempo semanal no primeiro e segundo ano; química, dois tempos no segundo e no terceiro anos, física e biologia, um tempo semanal no primeiro e segundo anos, e dois tempos no terceiro ano; história com dois tempos em cada um dos anos (1º, 2º e 3º); geografia com dois tempos no primeiro ano e um no terceiro; filosofia com um tempo semanal no primeiro ano e dois no terceiro; e sociologia com 2 tempos semanais, no segundo ano.

Materializa-se a evidência do que leva, tal qual nas outras matrizes aqui apresentadas, os professores a sobrem. Os docentes precisarão se flexibilizar para garantir a sua lotação na escola, lecionando componentes curriculares estranhos à sua formação e lotação, a saber: iniciação científica, projeto de intervenção social, produção e interpretação textual, projeto de

vida e cidadania, além das eletivas; correndo também o risco de não integralizarem sua carga horária na mesma escola, terem que buscar outras unidades para completarem seu horário.

Isso sem mencionar que dois desses componentes poderão ser realizados no formato da Educação a Distância (EaD) - Projeto de Intervenção Social, e Produção e Interpretação Textual, mesmo com todas as implicações que essa modalidade possui. Condição que amplia a intensificação da precarização do trabalho docente, como já experimentamos no período recente da pandemia.

Enfim, observamos que, mesmo tendo incluído os princípios orientadores no currículo baiano como “direitos humanos - como princípio norteador”; “trabalho - como princípio educativo”; “pesquisa - como princípio pedagógico”; e “sustentabilidade socioambiental - como meta universal”. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia/ Seduc-BA, 2020, p.5-6) com a possível intenção de atenuar ou minimizar a flexibilização curricular determinada tanto na Lei nº13. 415/17, quanto na BNCC do NEM e nas DCNEM de 2018, não houve alteração na redução da flexibilização das condições de realização do trabalho docente na Bahia.

O trabalho docente segue sendo precarizado sofrendo com a instabilidade laboral e com a incerteza como marca na realização da sua docência. Situação que possivelmente se agravará com a integralização das mudanças nas turmas de segundo ano em 2023, e nas de terceiro ano em 2024.

Um quadro que banaliza o esforço docente e torna a pedagogia refém da mercantilização, oferecendo opções de um ensino de curta duração, de baixo custo e de reduzida qualidade, presencial e/ou à distância, em que o pouco esforço intelectual aprisionará o(a) docente(a) a uma armadilha, que levará, como já apontou Kuenzer (2021), ao seu fim.

Na próxima subseção, analisaremos outras disposições presentes na REM, que, articuladas entre si, vêm contribuindo, também, para a desregulamentação do trabalho docente e, subsequentemente, para a sua desprofissionalização.

5.2.2 O avanço na desprofissionalização do trabalho docente com a REM

Trazemos aqui alguns aspectos que caracterizamos como importantes no processo de destituição das atribuições inerentes ao trabalho docente que, em nossa avaliação se acentuarão a partir da implementação da REM. São mudanças que produzirão uma

desestruturação de elementos constituintes deste trabalho, contribuindo com o processo de desprofissionalização.

Iniciaremos nossa abordagem distinguindo como par contrário do conceito de desprofissionalização o processo de profissionalização docente acolhido por nós, ancorados nas contribuições de Costa (2009), Tumolo e Fontana (2008) e Oliveira (2004). Nosso intuito é localizar a discussão teórica para melhor aprofundar as análises, uma vez que a partir da contribuição de Enguita (1991), muitas pesquisas sobre o tema passaram a identificar a relação entre a profissionalização e proletarização docente, como par antagônico.

Tumolo e Fontana (2008), ao examinarem a produção acadêmica sobre a natureza e função do trabalho docente na sociedade capitalista, ratificaram a prevalência das inúmeras investigações da década de 1990 fundamentadas na obra de Enguita (1991). O que, segundo os autores, provocou um grande embaralhamento entre categorias de análise distintas: ao associar termos de natureza antagônicas, Enguita (1991) estabeleceu uma forte ambiguidade onde não existia.

As mil e uma polêmicas e dilemas em que se manifesta a ambivalência da posição do docente, árvores que dificilmente permitem ver o bosque, poderiam resumir-se, em minha opinião, em sua localização em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. O termo "profissionalização" se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo "proletarização", que deve se entender livre das superficiais conotações que o associam unilateralmente ao trabalho fabril (ENGUITA, 1991, p. 1).

Assim, o autor em tela analisou a categoria profissionalização desvinculada do processo de trabalho e a de proletarização, do processo de produção do capital, causando grande imprecisão.

[...] Ele não percebeu que a discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a de proletário diz respeito ao processo de produção de capital. Dessa forma, a compreensão de proletarização como antagônica à de profissionalização, defendida por Enguita e incorporada na análise de quase todos os outros autores, fica sem sentido. No fundo, Enguita também não diferencia processo de trabalho e processo de produção e, por isso, confunde categoria profissional com classe social. Ora, professores que têm, parcial ou totalmente, características de "profissionais ou semiprofissionais" podem ser ou não proletários. Esta condição de classe não depende, como vimos, de tais características, mas sim da relação social de produção na qual o professor esteja inserido (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 172).

Desta forma, compreendemos que esta vinculação do binômio profissionalização-proletarização (ENGUIITA, 1991), que buscou a compreensão de planos analíticos e políticos distintos, acabou resultando em uma comparação descabida entre dois processos importantes na identificação da desprofissionalização docente, prejudicando a análise. Isto porque ao colocá-los na mesma métrica, se abstraiu, por um lado, de que a luta em defesa da qualificação constituiu-se como pauta da profissionalização – o que podemos evidenciar tanto nos estudos de Costa (2009), ou ainda na própria conquista da Lei nº 11.738/ 2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional. Como também, por outro lado, acabou ocultando que foi através do avanço da proletarização, relacionado às modificações do modo de produção capitalista, que estes docentes, mediante, cada vez mais, a subsunção ao capital, passaram a se desprofissionalizar ainda mais. Nesse sentido, não cabe ressaltar o antagonismo metodológico, pois apesar de se referir a planos diferenciados - processo de trabalho e processo de produção de capital, ainda assim se relaciona, de formas distinta ao trabalho docente.

[...] é possível constatar que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 172).

Em relação à discussão da proletarização, por mais que compreendamos o quão complexo é esse debate, pois apesar de se relacionar indiretamente a uma série de questões que degradam o processo de trabalho, como salário e carreira¹⁹³, dentre outros; alude, principalmente à relação de produção mantida pelo(a) trabalhador(a) para a execução do seu trabalho, relação que, segundo Marx, tanto nos Manuscritos Econômicos-filosóficos, como no Manifesto Comunista, se baseia na condição destituída dos meios de produção que o obrigam a vender sua força de trabalho, caracterizando-a “[...] a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais não tendo os próprios meios de produção, estão reduzidos a vender sua força de trabalho para poderem sobreviver” (MARX, ENGELS, 1982, p. 68).

Nesse sentido, Costa (2009) e Tumolo; Fontana (2008) identificam que essa é a essência do processo de proletarização que os docentes vêm sofrendo.

[...] Entendemos que a destituição é a essência do processo de proletarização, o qual, antes mesmo de ser despossuído de qualquer outra propriedade, que não sua força de

¹⁹³ Enfoque importante, mas que não desenvolvemos em nossas análises.

trabalho, ainda durante sua formação é destituído dos conhecimentos sobre seu trabalho (COSTA, 2009, p. 96).

[...] Como demonstram os dados, a proletarização docente vem crescendo em termos absolutos e relativos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no ensino superior. Contudo, insistimos: a proletarização dos docentes não ocorre por causa das características do processo de trabalho, como defenderam os autores que investigaram o trabalho docente. [...] (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 174).

Logo, os autores aproximam, mas não vinculam a proletarização docente ao processo de desprofissionalização. Afinal não é por conta da proletarização que os professores vêm se desprofissionalizando. Até porque esta é uma condição que vem sendo intensificada por uma exigência precípua do modo de produção capitalista que, cada vez mais, vem submetendo o trabalho dos(as) professores(as) a determinações externas à docência, ampliando a destituição da autonomia destes sobre os meios, objetivo e fins do seu trabalho.

Nesse sentido, entendemos que a categoria que constitui o par antagônico a desprofissionalização é a profissionalização. Hipótese aceita por Oliveira (2004), que nos apresenta uma conceituação mais congruente. A autora, através da sociologia das profissões, se baseia nos textos de Rodrigues, que o define como “[...] uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis [...]” (RODRIGUES apud OLIVEIRA, 2004, p. 1136).

Assim, inspirado no campo da sociologia funcionalista o autor português trazido pela pena de Oliveira ressalta que profissionalização se insere na adesão aos valores científicos e práticos do grupo profissional e se caracteriza pela “Autonomia para organizar e regular as respectivas actividades; monopólio profissional, ou seja, a faculdade jurídica de impedir todos os que não são oficialmente acreditados de oferecer serviços no domínio definido como exclusivo de uma profissão” (RODRIGUES apud OLIVEIRA, 2004, p. 1137).

Essas premissas embasaram a pesquisadora a confirmar sobre as impossibilidades da constituição de um processo de profissionalização docente no Brasil.

Neste sentido, o magistério *sequer chegou a constituir-se como uma profissão*. Um resgate histórico do movimento profissional do magistério indica-nos que as tensões entre o espaço doméstico e o público até hoje ainda persistem (Arroyo, 1985). *Contudo, se o magistério não chegou a constituir-se solidamente como uma profissão, claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização*. (OLIVEIRA, 2004, p. 1137, grifos nossos).

Tais impossibilidades refletem as disputas que ao longo do último século levaram os(as) docentes a se organizar em mobilizações cuja pauta, muitas vezes, se relacionou à luta pelo reconhecimento e valorização da carreira, das condições de realização do seu trabalho,

como do reconhecimento dos valores e saberes produzidos por eles(as)¹⁹⁴. Um processo dialético que, longe de ter chegado a um desfecho, segue tendo mais e novos elementos a serem combatidos, como os que buscamos trazer com essa pesquisa.

Ao fim e ao cabo, reconhecemos que, mesmo sem ter consolidado a profissionalização reivindicada, os docentes vêm sofrendo um brutal processo de desprofissionalização que se ampliará com a REM e que pretendemos apresentar aqui.

O primeiro elemento que apontamos neste sentido se refere à reformulação curricular contida na reforma. Processo que retirou a centralidade do conhecimento de base científica e introduziu componentes relacionados as competências (BRASIL, 2018a), corroborando com a flexibilização e fragmentação do trabalho docente.

Desta forma, essas alterações no currículo, além de intensificarem a precarização das condições de realização do trabalho docente, como já apontamos, também proporcionarão a perda do domínio e do controle do(a) professor(a) sobre o seu trabalho. Todas as vezes que um(a) professor(a), por conta das modificações impostas com a REM, tiver que lecionar conteúdos distintos para os quais não se formou e não foi contratado, ministrando disciplinas alheias à sua formação, estará desapropriando-se de sua cátedra no intuito de desenvolver competências em seus alunos – em autêntico processo de destituição de saberes que ampliará a sua desprofissionalização.

Nesse sentido, ressaltamos que esta perda de domínio do trabalho docente dá-se em um contexto em que se exige, para os processos formativos, menos saberes específicos e mais respostas comportamentais adequadas ao novo mundo do trabalho flexibilizado. O que em nossa avaliação se alinha as exigências apontadas no primeiro capítulo desta tese, através dos estudos da sociologia do trabalho (BRAGA, 2016; ALVES, 2008; ANTUNES, 1999, 2002, 2009, 2013, 2015, 2018, 2019).

Esta adequação às amplas transformações decorrentes da passagem do fordismo para a acumulação flexível pós anos 1970 (HARVEY, 1998) no trabalho docente, promoverá a substituição do professor(a) especialista pelo(a) generalista-polivalente.

Compreendemos esse movimento numa tentativa de subverter os princípios pedagógicos que orientam a concepção de uma educação integral no ensino médio. Essa etapa final da educação básica, não estando a serviço da formação integral dos estudantes, formará

¹⁹⁴ No caso do estado do Rio de Janeiro lembramos a tese de Kênia Miranda (2011) que descreve como esse processo esteve presente nas pautas de reivindicação das mobilizações organizadas pelo SEPE.

sujeitos adequadamente adaptados às instabilidades e fluidez das novas e precárias relações de trabalho.

Desta forma, a atuação do professor(a) especialista que exerce um papel importante na compreensão dos fenômenos estudados em suas disciplinas, facilitando a construção do conhecimento, cuja relação entre parte e totalidade permite o entendimento do fenômeno estudado e do lugar que ocupa na realidade, estará com seus dias contados. Isto porque a reforma adéqua a educação ao processo de flexibilização das relações e dos processos de trabalho. E assim, num mundo laboral cujo os níveis crescentes de desemprego estrutural demandam a formação de sujeitos para o “não trabalho”, ou melhor, para o mundo do trabalho flexível, precário e instável, esse(a) professor(a) especialista será substituído por um mais adequado a essa racionalidade. O (a) professor(a) generalista e polivalente.

Tais pressupostos esvaziarão as características peculiares do trabalho docente, num movimento de destituição dos conhecimentos inerentes à docência nesta etapa do ensino, tornando este profissional facilmente substituível por monitores, tutores, instrutores e colaboradores, com formações mais aligeiradas.

Já verificamos esse fenômeno no estado do Paraná, que a partir da REM está implantando um modelo de “qualificação profissional” baseado em telecursos produzidos por uma instituição de ensino superior privada de qualidade discutível¹⁹⁵, na oferta do quinto itinerário¹⁹⁶. As aulas televisionadas são acompanhadas por tutores responsáveis por ligar os aparelhos e encaminhar as dúvidas que surgirem durante o tempo de exposição. Conforme denunciou o sindicato da categoria.

No reino do Faz-de-Contas do governado do Estado, os(as) alunos(as) estão na sala de aula sentados(as). E permanecem por horas e horas em frente à tv ouvindo atentos(as) e quietos(as) as orientações do(a) professor(a) à distância, que ministra aulas para dezenas de turmas de uma única vez. Apoiado nas brechas do Novo Ensino Médio, *o governo Ratinho Jr trocou professores(as) especializados(as) que estavam em sala de aula por atividades terceirizadas e à distância, ministradas pela Unicesumar (grifos nossos).*¹⁹⁷

¹⁹⁵ Centro Superior de Ensino de Maringá (UniCesumar).

¹⁹⁶ Assim denominado por ocupar esta posição na lei nº 13. 415/2017: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemáticas e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas e V – Formação técnica e profissional.

¹⁹⁷ Disponível em: < <https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-de-palotina-protestam-contr-a-precari-idade-o-modelo-e-ad/#>.> Acesso em 22 de junho de 2022.

Essa é uma das situações permitidas a partir da REM, dentre outras, que abrindo a possibilidade de substituição do trabalho dos(as) professores(as) por tutores, promoverá a desprofissionalização docente.

Temos ainda o quadro resultante das modificações curriculares que acarretarão a configuração de disciplinas “sobrantes”, tendo em vista que, com exceção do ensino da língua portuguesa, de matemática e da língua inglesa, todas as outras serão “dispensáveis”. Assim os(as) professores(as) destas disciplinas descartadas correrão o risco de ter que lecionar conteúdos alheios à sua formação e contratação, validando uma atuação generalista e polivalente do seu trabalho.

Em vez disso, tem a “opção” de peregrinar em busca da complementação dos seus tempos de aula, circunstância que pode provocar prejuízo financeiro, a depender da distância deste deslocamento e do número de escolas que precisará, para complementar sua carga horária, intensificando ainda mais a sua precarização.

Caso a “opção” seja de permanecer na sua unidade escolar, o(a) professor(a) “sobrante”, a depender da arquitetura curricular oferecida, poderá complementar sua carga horária na escola de origem de duas formas distintas. Uma por áreas afins, ministrando conteúdos próximos a sua formação, mas distintas dela.

Assim sendo, o professor de língua portuguesa poderá ministrar arte ou educação física, da mesma forma que o de geografia poderá ministrar sociologia ou filosofia ou ainda história. Esses são alguns exemplos possíveis dentro dos diversos arranjos curriculares através de que o ensino médio poderá ser organizado (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2020, p.656).

E a outra, relacionada às disciplinas criadas com a REM, como projeto de vida e aquelas contidas na categoria de eletivas.

A título de ilustrar a profusão de conteúdos estranhos à formação do docente, que poderão ser desenvolvidos nas eletivas, citamos a forma encontrada pela Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) na oferta destes componentes. Destacamos que no caso deste estado, a nova grade curricular só foi publicada semanas após o início das aulas do corrente ano, trazendo uma redução significativa de diversas disciplinas, bem como a inclusão de projeto de vida e das eletivas, que se constituíram em três modalidades. A eletiva 1, composta por ensino religioso ou reforço escolar; a eletiva 2, por estudos orientados ou espanhol; e a eletiva 3, composta de “[...] mais de 50 opções de eletivas que estão classificadas por áreas de conhecimento, além de componentes que atendem as

especificidades de cursos técnicos, cívico-militares, línguas e curso normal[...]”¹⁹⁸. Sublinhamos que todas estas foram apresentadas após o início das aulas, proporcionando grande prejuízo tanto na organização dos tempos de aula como na vida e no trabalho docente, pois os (as) docentes deste estado começaram o ano letivo sem ter a menor ideia em qual conteúdo lecionariam.

O que ressaltamos é que nessas situações cuja docência, tanto em áreas afins, no projeto de vida, ou nas ditas eletivas, terão que abandonar seus princípios pedagógicos para se submeterem a determinações do regime de acumulação flexível que lhes impõe polivalências “calcadas no treinamento”¹⁹⁹ (OLIVEIRA, 2004, p. 1138).

Como a proposta da REM é substituir a rigidez curricular pela flexibilização, categoria central da pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2017, 2019, 2021), passaremos a ter, por conta dessa determinação, um currículo que valoriza o conhecimento generalista e superficial. Mudança essa que expressa a força das demandas materiais do atual regime de acumulação reestruturando as políticas educacionais e alcançando assim o trabalho docente.

São modificações que podem levar o(a) professor(a) a transitar ao longo de sua trajetória laboral por diversos componentes curriculares, instaurando a polivalência como uma das principais características no seu trabalho. Assim, lecionarão para conteúdos estranhos à sua formação e lotação, sendo obrigados a se adaptar. Uma condição que favorecerá o processo de destituição do conhecimento de sua cátedra, retirando o caráter específico do seu trabalho e favorecendo a sua desprofissionalização.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez (KUENZER, 2017, p. 341).

¹⁹⁸ Disponível em: < <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/catalogo-eletivas> > Acesso em 29 de junho de 2022.

¹⁹⁹ Oferecidos invariavelmente por aparelhos privados de hegemonia de diversas entidades que organizam cursos on-line e apostilas no intuito de formar docentes e gestores das secretarias de educação em diversos estados, são eles: *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação* (ICE) que atua nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins; *Instituto Reúna*, nos estados de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, além de junto ao *Instituto Iungo, Itaú Educação e Trabalho* disponibilizar um programa gratuito de formação para professores e gestores escolares; e a *World Foud for Education* que atua no Brasil em escolas públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática.

A situação foi traduzida de forma cínica tanto por um representante da SEEDUC/RJ ao exortar os docentes a saírem de “sua zona de conforto”²⁰⁰, como também pela secretária da Educação do estado do Rio Grande do Sul que enfatizou que o maior desafio da REM era retirar o professor da tal “zona de conforto”²⁰¹. Como se esta flexibilização imposta com a REM ao trabalho docente fosse algo pertinente à docência, da qual não há como escapar, caracterizando qualquer resistência a ela, como uma preguiça mental dos (as) professores(as).

Lembramos que aliada a esse movimento explícito de flexibilização curricular que impulsionará a desprofissionalização docente, presente na parte da formação geral do currículo do NEM, há outro presente na parte diversificada. Esse, apesar de aparecer nas normas apenas se referenciando ao quinto itinerário formativo, carrega em si um forte conteúdo de desprofissionalização. Estamos nos referindo ao notório saber.

Ressaltamos que embora seja considerado como critério para admissão exclusivamente do itinerário “formação técnica e profissional”, como se apresenta no artigo 6º da lei nº13. 415/2017, modificando o artigo 61 da LDB 9394/96.

[...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 2017).

O notório saber vem sendo, de forma velada, considerado como requisito suficiente para o exercício da docência para além da área correlata à formação técnica e profissional, como informou Luis Carlos Freitas (2016)²⁰². O que mesmo estritamente relacionado ao itinerário da formação técnica e profissional, como se apresenta na lei, já significa um duro ataque à profissionalização do trabalho docente, já que abre espaço para a desregulamentação desse

²⁰⁰ Fala pronunciada em uma audiência pública e relatada por um diretor do SEPE na *live* “Contrarreforma do ensino médio, veiculada no canal do sindicato. 2022. (76min34s). Disponível em: <<https://youtu.be/PO3E3QYsZwM>> Acesso em 08 de set. 2022.

²⁰¹ Discurso presente na *live* “Oportunidades e desafios para implementar os novos currículos de Ensino Médio” do curso de formação continuada de professores/as e gestores/as educacionais: O Nosso Ensino Médio. Promovido pelo Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho. 2021 (73min02s). Publicado pelo canal Nosso Ensino Médio, com participação da secretária estadual de educação do Rio Grande do Sul e de uma professora do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-9u-Ig5Mv1Q&list=PLMeIOXFEwEDeY3NNC-K2LPYOKeS9spBsE&index=4>>. Acesso em 10 de março de 2022.

²⁰² Em seu Blog “Avaliação educacional”, Freitas alerta para a possibilidade da expansão da utilização do critério do notório saber para admissão de docentes em todas as áreas da educação básica. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/11/24/sp-professor-notorio-saber-para-todas-as-areas/>>. Acesso em 15 de out de 2018.

trabalho, institucionalizando a precarização da docência e a flexibilização do professor de carreira, desprofissionalizando-o.

A conceituação do termo notório saber relaciona-o ao meio encontrado para formalizar um título capaz de atestar conhecimento adquirido fora do ensino formal²⁰³. O que nos leva a conclusão de que o seu uso como condição a ser aceito para o exercício da docência é a outra face da moeda da aprendizagem flexível que se desenvolverá na parte diversificada do currículo. Trata-se do artifício da lei que favorece a aceitação de profissionais sem formação adequada para o exercício da docência nesta etapa escolar.

Essa foi uma realidade que já identificamos na experiência em curso do estado do Paraná mencionada acima. Neste estado, através de um convênio entre a secretaria de educação e a UniCesumar, os cursos técnicos de administração, de desenvolvimento de sistemas e do agronegócio já vêm sendo desenvolvidos através de aulas gravadas no estúdio da contratada e monitoradas nas salas de aula das escolas públicas por tutores (as) (MAROS, 2022)²⁰⁴.

O agravante é a formação exigida para o cumprimento da função de tutores(as) é de nível médio sem requisito de formação pedagógica ou conhecimento afim à disciplina de atuação. Um profundo rebaixamento da qualificação daqueles que ficarão em contato presencial com os estudantes nas salas de aula, controlando a disciplina, o *feedback* para o docente distante e a utilização dos equipamentos das salas. Estes(as) trabalhadores(as) podem, inclusive, ser egressos da própria rede estadual de ensino, na medida que “se organizem em empresas, cooperativas ou associações aptas a prestar esse tipo de serviços para a futura contratada” (PARANÁ, 2021, p. 46).

Desta forma, identificamos, além da intensificação da precarização, uma forte descaracterização do trabalho docente. O que em nossa avaliação se configura como mais um elemento de desprofissionalização da REM. Conjunção possível a partir da determinação que permite o Notório Saber como critério de admissão para atuar na educação profissional, sem requisito mínimo de formação para exercer a atividade docente. Assim,

²⁰³ Dissertação que analisa a atividade pesqueira na educação profissional de nível médio e assim aborda a possibilidade do Notório Saber neste percurso. Disponível em: < <http://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2017-Victor-Hugo-da-Silva-Val%C3%A9rio.pdf> > Acesso em 17 de out de 2020.

²⁰⁴ MAROS, Angieli. Novo ensino técnico no PR: currículo flexível será responsabilidade da iniciativa privada e não terá professores em sala de aula. Jornal Plural, Curitiba, 06 fev. 2022. Disponível em: < <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/novo-ensino-tecnico-no-pr-curriculo-flexivel-sera-responsabilidade-da-iniciativa-privada-e-nao-tera-professores-em-sala-de-aula/> . > Acesso em 18 de maio de 2022.

[...] não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor. Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador. (KRAWCZYK, FERRETTI, 2017, p. 40).

Lembramos que à formação técnica e profissional está inserida na parte diversificada que será ofertada juntamente aos outros quatros percursos diferenciados, de acordo com o que os sistemas estaduais determinarem como itinerário para cada escola²⁰⁵, isso é, linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. Parte que corresponde à fatia do ensino médio restante da carga horária subtraída dos componentes curriculares comuns. O que poderá chegar a uma variação entre 25% e 62% do total de duração da carga horária do curso. Ou seja, um tempo de aula relacionada à formação de nossos estudantes estará a cargo de profissionais sem formação adequada para conduzir o processo de aprendizagem destes jovens.

Desta forma, essa parte mais designada para a formação do mundo do trabalho, de acordo com os pressupostos da REM, carregará de forma mais marcante a dimensão pragmática. Tal aspecto tomará como ponto de partida e de chegada do conhecimento a prática tomada pelo sentido da atividade, sem o constructo da teoria, “[...] Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria[...].” (KUENZER, 2017, p.345).

Portanto, compreendemos que os aspectos que promoverão o processo de desprofissionalização docente a partir da REM se ampliarão, pois ao se admitir o conhecimento tácito se sobrepondo à formação qualificada, menospreza-se a concepção de práxis enquanto pressuposto do conhecimento. Assim, ao se descartar o elo entre teoria e prática, esvazia-se a função da docência. “Na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de aprendizagem; sua função principal fica deslocada para o grupo, que interage com seu apoio.” (KUENZER, 2017, p. 350).

²⁰⁵ Esta definição não garante liberdade de escolha aos estudantes que só poderão cursar o que for oferecido de acordo com o sistema estadual. Além do que, retira a responsabilidade do MEC que deveria a nível nacional garantir os critérios comuns dessa oferta, independentemente do estado onde estivessem os estudantes. Assim a lei reduz a um conjunto de “possibilidades” decididas pelos estados que acentuarão as desigualdades regionais e não garantirão a livre escolha dos estudantes.

Kuenzer (2017), amparada nas teorias de aprendizagem de Vygotsky, discorre como a prática docente se situa no campo da práxis, evidencia que é por intermédio dela que o (a) professor(a) exerce o papel de mediador ao organizar e sistematizar a articulação entre teoria e prática na garantia de situações importantes que promovam a aprendizagem.

Para Vygotsky (1984), a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel; ou seja, se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, isso não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas, e competentes, para esse fim. Portanto, o desenvolvimento das competências complexas, que envolve intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, depende de processos sistematizados de aprendizagem.

As relações entre o objeto a ser aprendido e o sujeito da aprendizagem, para o mesmo autor, são sempre mediadas por outros indivíduos; *a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação de outros sujeitos, os docentes, não ocorrendo a aprendizagem como resultado de uma relação espontânea entre o aprendiz e o meio; da mesma forma, a aprendizagem é sempre uma relação social, resultante de processos de produção que o homem coletivo foi construindo ao longo da história. Mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação individual, ela sintetiza a trajetória histórica.*

Essa concepção aponta a necessidade de superar o trabalho educativo enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social, apontando a práxis como fundamento dos projetos pedagógicos.

De fato, o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é por meio dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria. Do mesmo modo, é pelo trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade [...] (KUENZER, 2017, p. 350, 351)

Assim, observamos mediante essa desprofissionalização conduzida pela REM, características que promoverão uma alteração na função docente, que flexibilizada perderá seu sentido pedagógico. No intuito de tornar o conhecimento de base científica prescindível e a formação aligeirada e fragmentada, o trabalho docente vai sendo, com as medidas da REM, descaracterizado, transformando-se em mais uma engrenagem no processo de flexibilização cognitiva e emocional do estudante. Para assim desenvolver competências que possibilitem o “aprender a aprender” de Delors (1996), categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Uma educação generalista que coaduna com o novo mundo do trabalho flexível. “[...] Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada” (KUENZER, 2017, p. 339). Logo, se a aprendizagem se dará ao longo da vida laboral não há motivos para investir numa formação escolar mais qualificada, tanto de caráter geral como profissional.

Essa situação também fica explícita na fala da diretora Márcia Regina da Silva da Escola Estadual Maria José Antunes Ferraz, no município de Taboão da Serra/SP, que ao responder à pergunta da professora Jacomini sobre as principais dificuldades encontradas para a implementação do Novo Ensino Médio, reforçou a nossa hipótese.

Eu acho que o maior problema na implementação é que nós *não estamos oferecendo nada*. Quando a gente conversa com os/as nossos/as meninos/as, eu falo assim: ‘a gente tem que fazer. A lei está mandando. A gente não vai conseguir oferecer para vocês tudo o que é que falam a respeito, mas a gente tem que se organizar’. Porque assim, o/a menino/a que faz o itinerário A cultura do solo: do campo à cidade, ele/a vai estar preparado para quê? O/A aluno/a que faz o itinerário Start, hora do desafio, ele/a vai estar preparado para quê? E aí você fala assim, depois da Formação Geral Básica, ele/a tem cinco aulas semanais, mais cinco de expansão, sobre essas coisas. *Nós estamos oferecendo vento* para os/as alunos/as. Como eu falei, eles/as estão sendo cobaias nessa implementação[...] (JACOMINI, 2022, p. 280, grifos nossos).

Ferreti (2018) também questiona a fluidez e pouca nitidez dos requisitos básicos na prescrição das normas para certificação da notoriedade. Lembra que essa é uma exigência importante, visto que diferente do quadro atual, cuja grande parcela dos(as) professores(as) dos cursos técnicos profissionais têm formação advinda de graduações, mestrados e doutorados das áreas em que atuam, não há na lei determinação alguma de um mínimo de formação para qual os candidatos se intitularão. Segundo o pesquisador a referência da “titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017), não garantiu parâmetros precisos para a avaliação desta “notoriedade”.

O autor ressalta que a lei além de não estabelecer critérios definidos para a avaliação da “notoriedade”, também não menciona a definição de quem e como os candidatos serão avaliados. Ferreti (2018) sublinha que esta circunstância não só comprometerá a atuação dos atestados, como também ocasionará desdobramentos técnico-burocráticos complexos e comprometedores, visto que permitirá que “[...] as admissões se façam não mais por concursos públicos, que é a forma mais efetiva de avaliar o saber específico detido pelo candidato, mas por indicações que podem obedecer a critérios não afinados com a docência na formação profissional” (FERRETI, 2018, p. 268).

De acordo com análises que já realizamos no capítulo anterior, tal circunstância garante uma interface com a recente legislação trabalhista aprovada, que adequou as regras de contratação às novas relações do mundo do trabalho, consolidando a tendência do trabalho temporário e terceirizado (Lei nº13.429/2017 e Lei nº13.467/2017), inclusive na esfera

pública. O que nos confirma o caráter de contrarreforma trabalhista da REM para o(a) professor(a) da escola pública.

Dessa forma, entendemos que a introdução do Notório Saber presente na REM proporcionará um grande reforço, na forma e no conteúdo, das tendências de desregulamentação do acesso ao serviço público por concursos, bem como a da precarização nas relações de trabalho apontados no primeiro capítulo desta tese. Identificamos tal conjuntura como facilitadora e promotora do controle do trabalho docente por entidades privadas, que poderão ter o domínio na admissão dos postulantes às vagas.

Cuja definição não é simples e cuja “certificação” é ainda mais complexa, pois variará conforme o sistema de ensino, as unidades educacionais onde o postulante lecionou e as *corporações* em que atuou, estabelecendo-se, por essa forma, avaliações que terão como base pelo menos duas referências muito diversas, quais sejam, o exercício do magistério e o *desempenho na empresa*. (FERRETI, 2018, p. 268, grifos nossos).

Tal situação revela a hegemonia que os aparelhos privados passarão a exercer, tanto na certificação da notoriedade destes profissionais, quanto no acesso às possíveis vagas, configurando uma privatização exógena²⁰⁶ desta relação.

Contudo, identificamos também outros elementos inseridos no artigo 36 da LDB, em seu oitavo parágrafo, que favorecerão ainda mais a abertura e controle do serviço público a entidades privadas.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A partir da modificação da lei entendemos que até o local da formação poderá ser o privado. O que chancelará um nível grande de descolamento da formação do estudante do ensino público, que poderá não ser mais oferecido no espaço escolar. Assim se franqueará a formação a partir do espaço da produção, garantindo um grande controle das corporações na

²⁰⁶ Queiroz e Azevedo (2022) retomam a categorização dos dois tipos de privatização que Stephen Ball e Deborah Youndell estabeleceram ao tratar da privatização da educação pública, a endógena, que “implicam a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado a fim de fazer com que o setor público se assemelhe mais a uma empresa e seja mais eficiente” (BALL & YOUNDELL apud QUEIROZ; AZEVEDO, 2022, p. 298), e a exógena, que “implicam a abertura dos serviços públicos de educação à participação do setor privado, por meio de modalidades baseadas no benefício econômico, bem como o recurso ao setor privado para a concepção, gestão ou prestação de diferentes aspectos da educação pública” (BALL & YOUNDELL apud QUEIROZ; AZEVEDO, 2022, p. 299).

formação técnica e profissional dos estudantes da escola pública. Bem como na determinação de quais profissionais atuarão nessa formação.

Ressaltamos que a determinação mencionada na lei nº 13.415/2017 de maneira vaga, será mais detalhada a partir da emissão de uma legislação posterior. Documentos que aos poucos complementaram, sistematizaram e ajustaram progressivamente as normas referentes a essas parcerias com os organismos privados, parecendo “se definir na forma de uma antítese em relação a um dos princípios da ação política apresentados por Maquiavel: “quando fizer o bem, faça-o aos poucos. Quando for praticar o mal, faze-lo de uma vez só” (NEPOMUCENO, 2014, p. 146). Característica que confirma a peculiaridade da REM enquanto um “programa de ação”, já que vai se revelando e se implementado em cada medida emitida, conjugando a flexibilização das relações e dos processos de formação para o mundo do trabalho, por dentro desse, num conjunto de documentos alinhados que passam governar não somente os estudantes, como também o trabalho docente.

Dessa forma, identificamos a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) como o primeiro documento a complementar os ajustes da lei nº 13.415/2017.

Assim, a partir dela tivemos a autorização explícita para que as experiências laborais realizadas pelos estudantes no setor produtivo, ou em espaços de simulação, pudessem ser computadas como carga horária específica desta formação.

Art. 16. A critério dos sistemas de ensino, a oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional deve considerar: I - *a inclusão de vivências práticas de trabalho*, constante de carga horária específica, *no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional* (Resolução CNE/CEB nº 3/2018a, grifos nossos).

A determinação flexibiliza o currículo e relativiza a organização curricular sistematizada, admitindo a “[...] certificação de competências comprovadas por exercício profissional supervisionado, sempre lembrando que se está falando de um jovem adolescente, e não de um trabalhador adulto e experiente; certifica-se o conhecimento tácito (KUENZER, 2017, p.345)”. Consentindo dessa forma, a substituição do(a) professor(a) pelo supervisor da atividade laboral desse jovem que exercerá a função docente como se assim o fosse.

No Referencial Curricular aprovado no Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2021) encontramos uma justificativa para a aceitação dessa inclusão que revela, por um lado, a ausência da preocupação ética com os estudantes e, por outro, o compromisso com

os organismos privados. No documento interpretam a realidade negando-a, em uma flagrante inversão do resultado da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019. Utilizam os dados referentes à alta taxa de evasão dos estudantes do ambiente escolar para legitimarem a aceitação da carga horária em ambiente do setor produtivo, sob o argumento de que nada é mais razoável do que inserir, na formação dos estudantes, os locais para os quais estes vêm se evadindo.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), revela que o Brasil tem 47,3 milhões de jovens, de 15 a 29 anos de idade. Desse total, 13,5% estavam ocupados e estudando; 28,6% não estavam ocupados, porém estudavam; 34,9% estavam ocupados e não estudavam. Finalmente, 23% não estavam ocupados nem estudando. Assim, quase metade deles, 48,4%, ou seja, 22,8 milhões de jovens brasileiros estão “ocupados” economicamente. Já na faixa dos 14 aos 17 anos, esse índice alcança 46,36% da população jovem.

Nessa jornada, no ambiente das ocupações econômicas, os jovens acumulam saberes e práticas do mundo do trabalho, conforme já descreve a Resolução CNE/CP nº. 01/2021, em seu artigo 14: “(...) o desenvolvimento de saberes instrumentais relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda” (BRASIL, 2021e).

Em atenção a esse cenário, entende-se indispensável reconhecer a formação no trabalho também no percurso do jovem que cursa algum Itinerário FT.(RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 255, grifos nossos).

Nessa lógica, ignoram que os jovens pobres e de periferia não têm assegurado seu direito aos estudos porque precisam trabalhar para contribuir com a sobrevivência familiar, e assim acabam sendo impedidos de permanecer na escola em tempo integral. Esquecem que o Estado deveria garantir condições para que esse direito fosse assegurado e não o contrário. Aceitam a evasão ao consentir a inserção das atividades laborais no lugar da educação escolar. Dessa forma promovem a perda de especificidade da formação integral destes estudantes na abordagem de um processo que restringe o aprendizado a finalidades instrumentais e pragmáticas. Enfim, é uma ameaça real à formação escolar e a profissionalidade docente.

Por conseguinte, verificamos que essa inclusão será ainda mais abrangente a partir da consolidação de normas referentes ao adolescente aprendiz contidas no decreto nº 9.579/2018. O documento que confere permissão para que as atividades realizadas em estágios regulados pela lei nº 11.788/2008²⁰⁷, pudessem também ser compreendidas e aceitas como formação técnico-profissional.

Art. 45. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que *o empregador se*

²⁰⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm .> Acesso em 09 de jul. de 2020.

compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.
 [...] Art. 48. Para fins do disposto neste Capítulo, considera-se formação técnico-profissional metódica para os efeitos do contrato de aprendizagem as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva *desenvolvidas no ambiente de trabalho* (BRASIL, 2018b, grifos nossos).

Observamos ainda que essas experiências de trabalho adquiridas fora do ambiente escolar serão reconhecidas como conhecimentos tácitos de competências específicas que poderão ser certificadas e inseridas como carga horária na parte diversificada do currículo, integralizando-o. Temos uma educação técnica e profissional aligeirada, validada através da frequência em ambiente de trabalho, orientada e supervisionada por entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica como o afamado “Sistema S”²⁰⁸, mantido pelo setor empresarial.

[...] *Parágrafo único.* A formação técnico-profissional metódica de que trata o *caput* será realizada por meio de programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e a responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica estabelecidas no art. 50.

Art. 50. Consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica: I - os serviços nacionais de aprendizagem, assim identificados: a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai; b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac; c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar; d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat; e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP (BRASIL, 2018c).

Evidencia-se a hegemonia dos aparelhos privados do empresariado a qual já nos referimos nessa tese; são eles os responsáveis por desenvolver conhecimentos subjacentes adquiridos em práticas supervisionadas no trabalho dos estudantes. Assim tornam-se encarregados de admitir, orientar e supervisionar os profissionais que estarão muito mais próximos da função de tutores e monitores, do que de docentes, num nítido processo de desprofissionalização da docência.

Tudo isso sendo realizado com verba pública do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que em recente revisão da lei passou a admitir transferência de recursos financeiros para instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio

²⁰⁸ Sistema denominado desta forma por ter em sua composição entidades empresariais com nomes que iniciam com ‘S’. Hoje, são integrantes desse Sistema: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — Senai; o Serviço Social do Comércio — Sesc; o Serviço Social da Indústria — Sesi; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio — Senac; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas — Sebrae; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural — Senar; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo — SESCOOP; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte — Senat e Serviço Social de Transporte — Sest.

integrantes do serviço social autônomo do “Sistema S”. Nesse sentido, a nova redação do art. 7º, § 3º, inciso II da Lei nº 14.113 indica:

Art. 7º § 3º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição Federal: [...] II - em relação a instituições públicas de ensino, autarquias e fundações públicas da administração indireta e demais instituições de educação profissional técnica de nível médio dos serviços sociais autônomos que integram o sistema federal de ensino, conveniadas ou em parceria com a administração estadual direta, o cômputo das matrículas referentes à educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no art. 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e das matrículas relativas ao itinerário de formação técnica e profissional, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei (BRASIL, 2021b).

Há uma completa inversão da finalidade pela qual foi criada o FUNDEB, que agora passará transferir vultuosas quantias para as instituições privadas que ofertarem os itinerários previstos na REM.

Por fim, tivemos a emissão da Resolução CNE/CP nº 1, em 5 de janeiro de 2021 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica do Novo Ensino Médio - DCNGEPT/2021 (BRASIL, 2021b). Legislação que complementou os instrumentos legais e normativos do qual nos referimos acima, constituindo parte do conjunto de normas que compõem a REM. Destacamos que esta medida, entre outras determinações, consolidou a aceitação das atividades concebidas como práticas de trabalho em ambientes do setor produtivo em aprendizagem profissional.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2021b, s/p).

Desta forma, observamos que esse documento sistematizou as mudanças relacionadas à desinstitucionalização da formação, reforçando a flexibilização dos processos formativos e a desprofissionalização docente. Assim, expandiu a formação para o local do trabalho, reduzindo-a a prática descolada da teoria e dos fundamentos científicos.

Observamos também que, assim, reiterou a ascendência do setor produtivo nas determinações legais que passarão a regular o oferecimento dessa modalidade de ensino, cuja atuação de órgão regulador passará do alcance do MEC para o Ministério do Trabalho. Numa medida inédita e reveladora que modificou significativamente a concepção de formação técnica-profissional contida nas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012b)

Art. 12. Os cursos de qualificação profissional, incluída a *formação inicial de trabalhadores, deverão desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão, que sejam necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho*, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO. (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.) (BRASIL, 2021b, grifos nossos)

Lembramos que tal Resolução teve como base o Relatório do Parecer CNE/CP nº 7/2020. Documento que ratificou a fragmentação da educação dessa etapa de ensino ao condicioná-lo a racionalidade dos setores produtivos, evidenciando inclusive o alinhamento das DCNGEPT, as recomendações do Banco Mundial.

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 [...] exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, *sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos* (BRASIL, 2020b, p. 3, grifos nossos).

Relatório que também defende incondicionalmente o notório saber como solução ao problema da formação docente, revelando desprezo em relação à formação pedagógica dos profissionais que atuam nesta etapa e modalidade de ensino. Como podemos verificar no próprio texto:

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, sana uma dívida histórica em relação à EPT, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. Não se trata de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (BRASIL, 2020b, p.16).

Ferreti (2018) chega a associar estas medidas ao reconhecimento do próprio Estado dos limites estruturais com que se encontram os sistemas educacionais, para oferecer a formação profissional nas escolas de ensino médio. Fato inegável, no entanto, avaliamos que a permissão para que, tanto as instituições “parceiras” como o setor produtivo, possam realizar esse tipo de formação técnica e profissional apartada do ambiente escolar, revela muito além disso. Denota a desresponsabilização do Estado com a formação profissional

desses jovens, evidenciando a forte presença de instituições privadas que, promoverão tanto a formação dos estudantes de acordo com os interesses do capital, como o controle e governo do trabalho docente. Evidenciam a total aderência à racionalidade neoliberal, que como apontam Dardot e Laval (2016, p. 34) desenvolve a “lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade”.

São medidas que expressam uma concepção de educação para o mercado e assim desprezam o(a) professor(a) que detém um saber específico sobre educação, tanto do ponto de vista teórico-filosófico quanto prático. “o recuo à teoria é de tal monta, que se admite a certificação de competências comprovadas por exercício profissional supervisionado” (KUENZER, 2017, p. 344).

Desta forma procuramos fazer uma aproximação dos diferentes aspectos da REM que acentuarão também a desprofissionalização docente. No entanto, sabemos que seguramente nem todos os aspectos puderam ser levantados e analisados. Tentamos através de uma leitura cuidadosa dos documentos referentes e relacionados a REM compreender e evidenciar de que ela não é apenas uma reforma educacional, mas partindo de um processo de desregulamentação, precarização, flexibilização, fragmentação e desagregação do ensino médio das escolas públicas estaduais, também carrega em si um forte aspecto de uma contrarreforma para o trabalho docente nestas escolas.

Sabemos que, por conta de analisarmos uma reforma em curso, alguns aspectos ainda não se revelaram, apesar de estarem latentes na letra da lei. Assim, como o fenômeno ainda não se realizou em sua totalidade, não tivemos condições de esgotar nossas análises, pois dependemos ainda da integralização das medidas preconizadas na REM.

Não obstante, ocupamo-nos em analisar alguns aspectos das normas que estão presentes nos documentos e que se relacionam a implementação da REM. Procuramos com isso destacar aqueles aspectos que evidenciam alterações nas condições de realização do trabalho docente e na sua regulamentação, entendendo que, ao fim e a cabo, desestruturarão o trabalho docente nas escolas públicas das redes estaduais. Nesse sentido, apresentamos nossas impressões no intuito de colaborar na caracterização dos efeitos e riscos dessa reforma para o trabalho docente e assim, contribuir para o processo de fortalecimento e consolidação do movimento de revogação da REM.

CONCLUSÃO

Não tá morto quem peleia

ditado gaúcho

Com base nas reflexões e análises empreendidas no percurso teórico e investigativo da pesquisa, apresentamos nestas conclusões uma avaliação geral de algumas das indagações desenvolvidas ao longo do trabalho. Nosso intuito é confirmar as principais hipóteses examinadas neste processo de doutoramento, retomando os pontos mais relevantes da pesquisa que se referenciaram no compromisso desta investigação. Isto é, municiar teoricamente os(as) professores(as) para identificarem na implementação da REM o processo de modificação no seu trabalho, relacionando-o à arena de disputas que é o campo da educação escolar do nosso tempo, pois, afinal “[...] apesar de poderosa, a pressão neoliberal ainda não triunfou na escola pública, que está mais para um campo de batalha do que para o campo de ruínas como é descrita algumas vezes” (LAVAL, 2019. P. 306).

Assim sendo, referenciamos nosso exame partindo das discussões acerca do trabalho e sua centralidade enquanto categoria medular desta pesquisa. Observamos que a tendência do capital em degradar, simplificar, desqualificar e desregular o trabalho, identificadas por Braverman em 1977, segue seu curso, e se aprofunda mediante o novo regime de acumulação flexível.

Conforme estudos de Ricardo Antunes, verificamos também, que estas modificações se relacionam à morfologia do sistema capitalista. São processos que vêm se expressando no mundo do trabalho e passando a alcançar os(as) professores(as) nas escolas públicas estaduais, principalmente, a partir das alterações preconizadas na REM. Com isso, não estamos afirmando que apenas estas medidas sejam responsáveis para a configuração deste quadro na docência, mas que as mesmas colaboram nessa direção ao incorporarem, mobilizarem, reproduzirem, intensificarem e ampliarem essas tendências de base neoliberal também no trabalho docente. Tais medidas se inseriram no atual contexto de acumulação flexível marcado pela desregulamentação do mundo do trabalho e vêm avançando tanto na alteração dos elementos potencialmente estruturantes do trabalho docente, como também na ampliação das formas de contratação precárias relacionadas aos crescentes processos de privatização exógenos na educação.

Dessa forma, apresentamos a compreensão histórico-dialética das transformações nas relações do trabalho docente. O objetivo fundamental foi apontar as mudanças implementadas a partir da reforma do ensino médio, composta pela Lei nº 13.415/2017 e por um conjunto de documentos a ela alinhados e complementares, que se refletem nas condições de realização do trabalho docente, instituindo novas formas de expropriação de direitos dos (as) professores(as) das escolas públicas estaduais.

Em face disso, ocupamo-nos igualmente de referenciar teoricamente o debate relacionado ao trabalho docente que se expressa na oferta de serviços no âmbito do Estado, analisando as mudanças no ordenamento e na dinâmica do *bloco histórico*, que, através de ajustes importantes na estrutura e na superestrutura das sociedades atuais, ampliou as principais funções do Estado capitalista, garantindo uma expansão do setor privado no espaço público, com importantes repercussões na atuação do Estado nas políticas públicas. Impulsionado por esta ampliação, o Estado brasileiro passou a exercer de maneira mais ofensiva o papel de servidor/funcionário do capital, cedendo cada vez mais terreno para o setor privado. E para que esta função pudesse se realizar plenamente, necessitou adequar e ajustar as normas que regem este campo, oportunizando uma concentração sem precedentes de mecanismos que vêm aprofundando e amplificando a mercantilização dos serviços públicos através de privatizações e expropriações desta esfera, provocando uma perda de significado do próprio serviço público e do trabalho do servidor²⁰⁹.

[...] os limites entre o setor público e o privado se embaralharam. Aliás, a própria ideia de um setor público cujos os princípios transgridem a lógica mercantil é posta em questão com a multiplicação das relações contratuais e delegações, bem como com as transformações sofridas pelo emprego público no sentido de uma maior diversidade de formas e de uma precariedade mais desenvolvida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 318).

Levando em consideração essa perspectiva na nossa investigação, pautamo-nos na materialidade processual e dialética da relação entre o capital, o trabalho e as reformas. Assim, estabelecemos linhas distintas e complementares de investigação que nos auxiliaram na compreensão do processo de transformação do trabalho docente a partir da REM. Isto porque compreendemos que não encontramos o fenômeno analisado restrito em si, mas inevitavelmente inscrito em relações implicadas com um contexto mais amplo. Em vista disso, iniciamos a investigação a partir de uma análise da categoria trabalho com fundamentação no materialismo histórico dialético. Procuramos desta forma extrair do objeto

²⁰⁹ Modificando inclusive o regime jurídico e financeiro que regem este campo.

suas múltiplas determinações inseridas na totalidade das relações sociais em que está inscrito, e assim nos ocuparmos teoricamente de referenciar nossos estudos. Desta forma identificamos o trabalho docente nas escolas públicas estaduais como um trabalho improdutivo, cuja tarefa dominante no contexto capitalista, ao lado de outras profissões, é de garantir as condições necessárias de reprodução do capital, por meio da apropriação do fundo público.

Mediante esta caracterização, avançamos nas discussões acerca do Estado integral ou ampliado (GRAMSCI, 2000b) que nos subsidiaram conceitualmente na identificação da ampliação das funções estatais, evidenciando o quanto seu alargamento contribuiu no processo de reconfiguração do trabalho no campo das políticas públicas, cujo caráter é especialmente peculiar no Estado brasileiro capitalista, dependente e periférico.

A partir daí avançamos na segunda linha de pesquisa, amparando-nos no procedimento histórico-analítico das disposições normativas a respeito do ensino médio, associando a identificação das principais forças sociais, políticas e econômicas dirigentes do Estado brasileiro, em diferentes períodos, a um processo de encarniçada disputa pelos princípios, fundamentos e formas de realização desta etapa de ensino. Concluímos que as modificações contidas na REM, e que atingirão o trabalho docente, estão vinculadas a esta trajetória de oscilações, e que a configuração disforme desta etapa de ensino, daí resultante, contribuiu para mediar as imposições e a operacionalização das medidas contidas na REM.

Na última linha de análise, decorrente das duas anteriores, procuramos expressar as tensões referentes ao processo de implementação da reforma pertinentes aos elementos potencialmente desestruturantes do trabalho docente. Nesse momento da análise apontamos quais os elementos contidos na REM que modificarão as condições de realização do trabalho docente nas escolas estaduais, sem uma conotação de aferição.

Tendo por base a metodologia de análise empreendida, identificamos que a REM vem operando através de um conjunto de medidas que foram emitidas consecutivamente e se manifestando como um programa de ação (GRAMSCI, 2000b). Assim sendo, analisamos os documentos referentes à segunda linha de investigação, obedecendo uma hierarquia e subdividindo-os em dois conjuntos normativos: o primeiro, mais central e direto, que se relacionou à regulamentação da oferta de educação no ensino médio, cuja legislação emitida passou a cumprir o papel de organizar a escola, seu currículo, seus tempos, suas funções e o trabalho docente, a partir da lógica empresarial de base neoliberal na educação pública; e outro, mais indireto, pois circunscreveu o primeiro conjunto de leis que, combinadas, intensificaram a flexibilização de direitos e o contingenciamento de verbas. Assim, ambos de forma complementar foram responsáveis em promover novas bases de controle ajustadas ao

regime de acumulação flexível, modificando as condições de realização e de regulamentação do trabalho docente nas escolas públicas estaduais.

[...]Esse ajuste foi o corolário do regime de acumulação flexível, institucionalizando a precarização como categoria orgânica à exploração do trabalho pelo capital, mediante a organização flexível de competências diferenciadas que se combinam para atender à produção puxada pela demanda, e que, portanto, não suporta a estabilidade das relações rígidas de trabalho [...](KUENZER, 2021, p. 243).

Desse modo, identificamos no primeiro conjunto normativo, uma série de documentos, que a partir da apresentação da Medida Provisória (MP) n° 746 se materializaram em normas que alteraram a organização do currículo, do tempo escolar, da carga horária e do financiamento²¹⁰, garantindo a base legal e jurídica das modificações pretendidas no ensino médio, que também atingirão o trabalho docente. Documentos que instituíram aspectos fundamentais da REM impostos pela MP, transformadas na Lei n°13.415/2017 e complementadas tanto pela Base Nacional Comum Curricular do ensino médio²¹¹ (BNCC), como pelas Resoluções n° 3, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), e a n° 1, do CNE/CP, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica do Novo Ensino Médio (DCNGEPT/2021). Normas que foram emitidas em diferentes momentos, e a seu tempo, complementaram e regulamentaram as mudanças no ensino médio, de forma progressiva e articulada como um programa de ação, configurando um conjunto de medidas, que alinhadas passaram a determinar não somente os fundamentos e pressupostos desta etapa de ensino, como também as modificações nas condições de realização do trabalho docente.

Nesse sentido, consideramos que a publicação da MP n° 746 foi um poderoso artifício jurídico que abriu o processo mandatário impondo as principais alterações no ensino médio, presentes no primeiro conjunto normativo analisado. Essa MP garantiu, sem atalhos, as mudanças nas normas que foram acolhidas com a força da Lei n° 13.415/2017, que, sancionada, produziu efeito jurídico imediato, expressando-se como matriz das alterações pretendidas na REM, provocando modificações que, apesar de ainda não terem se integralizado, já apontam um grau de intensificação da precarização e desprofissionalização do trabalho docente, jamais visto.

²¹⁰ Aspecto que não foi aprofundado em nosso exame.

²¹¹ Ainda que tenha sido anexada ao documento já aprovado em 2017 para a educação infantil e fundamental, que é integrada por todos os componentes curriculares, dele, muito difere, visto que, para o ensino médio prevê competências e habilidades específicas apenas para os componentes curriculares de português e matemática.

Destacamos ainda, que o processo de tramitação da MP foi turbulento e marcado por 11 audiências, manifestos de crítica, ocupações de escolas, de universidades e muitas polêmicas. Essas ações, porém, não conseguiram alterar os principais aspectos de mudanças que foram introduzidos pela MP, aprovada na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e sancionada como Lei nº13.415/2017. Esse transcurso notabilizou a unidade de ação entre as principais frações burguesas que compuseram o bloco no poder (POULANTZAS, 2000) deste período, por intermédio de duas frentes, a social-liberal e a liberal ultraconservadora (LAMOSA, 2020). Neste caso, configurou-se uma aliança expressiva de uma correlação de forças importante para pavimentar o caminho de imposição da REM, que, desde a apresentação da MP à sanção e implementação da Lei, evidenciou a hegemonia das frações burguesas da classe dominante, que haviam recém assumido a direção política do país. Trata-se das mesmas frações que, indicando sua crescente organicidade no interior do Estado e nos organismos da sociedade civil, ocuparam a condição de classe dirigente política a partir do golpe de 2016, passando a exercer seu domínio impondo uma agenda de reformas, iniciada com a da educação. Ressaltamos que diversos fatores contribuíram para a configuração deste quadro, e que não é nosso objetivo reduzir a complexidade do tema, apenas localizar a conjuntura em que se deu.

Consideramos que esta configuração política contribuiu para que as modificações no trabalho docente a partir da REM fossem se conformando progressivamente a cada documento emitido, avançando na solidificação de um processo que estamos categorizando como uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente.

Ressaltamos ainda, que no decorrer do processo que transformou o texto imposto pela MP à sanção da Lei, houve pequenos ajustes que procuraram responder às várias manifestações de repúdio dos docentes e das entidades representativas de sociologia, de filosofia, de língua espanhola, de artes e de educação física, que não aceitavam a retirada da obrigatoriedade da oferta destas disciplinas pela MP. Essas movimentações fragmentadas não tiveram força suficiente diante da forte hegemonia constituída pelo campo oposto, para manter o status de disciplina destes componentes curriculares na Lei, sendo convertidas à categoria de “estudos e práticas”, perdendo, assim, a garantia da manutenção da oferta obrigatória de suas cátedras no ensino médio. “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017a, art. 35-A, grifos nossos).

Por conseguinte, afirmamos que o texto sancionado representou um enorme retrocesso em relação aos recentes avanços no reconhecimento da importância destas disciplinas, que

eram ofertadas de forma obrigatória no ensino médio por professores(as) especialistas formados nas licenciaturas, de acordo com a sua cátedra. Essa mudança acabou garantindo a revogação de toda uma legislação²¹² o que, dessa forma, certamente implicará a longo prazo, uma retração da oferta de postos de trabalho relacionado à docência destas disciplinas, visto que, sem a determinação da obrigatoriedade na oferta, as secretarias estaduais de educação não precisarão contratar professores para a docência das mesmas. Ou ainda, a médio e curto prazo, provocando uma adequação forçada dos(as) atuais professores(as) destas disciplinas, que terão que se adaptar à docência de componentes curriculares, para os quais não têm formação, na complementação de sua carga horária, ministrando aulas na sua escola de origem, como o projeto de vida, e/ou outros que tenham por base as competências sócio emocionais referenciadas na BNCC, oferecidas como disciplinas eletivas; ou ainda, em outra escola, lecionando os tempos de aulas sobranes, no intuito de integralizar sua carga horária. O que em ambos os casos já configura um quadro de instabilidades deste trabalho que intensificará a sua precarização.

Ainda sobre esta matéria, constatamos que na seção referente ao ensino médio na BNCC, diferentemente do encaminhamento dado ao ensino fundamental, não se garantiu a previsão de componentes curriculares como tal, exceto para os da língua portuguesa e de matemática, reduzindo-se significativamente o número de componentes curriculares obrigatórios em relação ao formato anterior. Assim, para os demais campos de conhecimento ausentes, como história, geografia, biologia, química, física e língua estrangeira, a Base propôs apenas uma abordagem por áreas de conhecimento. Portanto, mesmo que a BNCC, ao assinalar esse modelo de organização, não tenha explicitado a exclusão das disciplinas correspondentes a esses campos de conhecimento, ela também não assumiu a importância destas, ou a garantia de ofertá-las, mesmo que por intermédio de novas formas de organização curricular. O que para nós representará também, a longo prazo, mais uma retração na oferta de postos de trabalho para docentes que lecionam estas disciplinas, além de, a médio e curto prazos, transformá-los em professores com uma carga horária sobranes, que terão que se tornar mais flexíveis à medida que forem lecionando outros componentes curriculares estranhos a sua formação e lotação.

Nessa perspectiva, constatamos também, que as DCNEM, vieram complementar as orientações da BNCC, indicando alternativas metodológicas para preencher o espaço das

²¹² Leis aprovadas na era petista como: A Lei nº 10.793/2003, referente a obrigatoriedade da oferta do componente curricular de Educação Física; a Lei nº 11.161/2005 referente a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no ensino médio e a Lei nº 11.684/2008 referente a obrigatoriedade da oferta Filosofia e a Sociologia no ensino médio.

disciplinas destituídas enquanto interáreas ou centros de interesse, sendo “[...] desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018b, p. 6). Assim sendo, as DCNEM apresentaram diversas formas de organização curricular em substituição das disciplinas escolares ausentes, contribuindo tanto com a destituição de centralidade dos respectivos conteúdos, como com a consequente institucionalização de um tipo de professor(a) generalista-polivalente, que, ao lecionar outros componentes curriculares, poderá desenvolver de forma transversal, o conteúdo das disciplinas retiradas, para as quais não tiveram formação, configurando-se mais um aspecto da flexibilização do seu trabalho.

Ressaltamos que esta inversão apresentada na BNCC e desenvolvida na DCNEM/2018 ocasionou uma grande confusão. Isto porque relacionou dois elementos de natureza distintas que no processo de ensino-aprendizagem se complementam: currículo e método. Assim, o que deveria ser de competência dos referenciais curriculares foi substituído por metodologias. Logo, converteram o que era regular em carga horária e conhecimentos conceituais, para práticas docentes facultativas referentes a procedimentos didáticos, o que em nossa avaliação corresponde também a um deslocamento da atribuição do que antes era de responsabilidade do Estado para o indivíduo. Isto é, os conteúdos referentes às disciplinas subtraídas e diluídas, que não serão mais oferecidas de forma obrigatória pelo Estado, terão que ser desenvolvidos através de uma gama distinta de procedimentos metodológicos nas aulas dos(as) professores(as) que passarão a ter como tarefa a inclusão destes temas na sua docência. Essa mutação está relacionada diretamente ao *ethos* neoliberal que desloca a responsabilidade do Estado para o indivíduo, neste caso o(a) professor(a). “Longe de estabelecer garantias coletivas no âmbito das instituições, essa visão da formação, deseja ser não institucional por natureza.” (LAVAL, 2019, p. 75)

“não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, *requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino*” (BRASIL apud BRASIL, 2018a, grifos nossos).

De fato, essa inversão, que além de promover a subtração do conhecimento da maioria dessas disciplinas para os estudantes, favorecerá o crescimento de um grande contingente de professores(as) flexíveis, sobrantes ou polivalentes, condição que intensificará a precarização e a desprofissionalização deste trabalho.

Ademais, considerando todas as flexibilizações que cabem no termo “estudo e práticas”, somadas a um currículo que poderá ser diluído em diferentes procedimentos, com os respectivos conteúdos programáticos sendo abordados em distintas áreas, ou dentro de outros componentes curriculares, passaremos a conviver numa escola que terá professores(as) ministrando aulas de componentes curriculares estranhos a sua formação e contratação, para se adequarem a uma demanda externa à sua condição docente. Com isso, passaremos a ter um ensino que tornará o trabalho docente flexível para caber dentro das possibilidades determinadas por cada sistema de ensino. Assim, a partir do que for demandado, independentemente da formação do(a) professor(a), poderemos ter docentes licenciados em sociologia ou filosofia dando aulas de componentes curriculares como “projeto de vida” ou “empreendedorismo”. Como também docentes formados em Língua portuguesa lecionando aulas de arte ou de educação física, ou ainda, da mesma forma que um(a) licenciado(a)/efetivado(a) em história, poderá também ministrar aulas de geografia, ou vice-versa. Em suma, um docente flexibilizado, “desespecializado” e integrado a um processo contínuo de adaptação, cuja marca será a da instabilidade. Quadro que modificará as condições de realização do seu trabalho, que antes da REM tinha seus tempos de aula, lotação na escola de origem e conteúdo programático de sua disciplina garantidos de forma estável, regular e regulamentada.

É o que estamos apontando como a institucionalização da flexibilização do trabalho docente, que promoverá um tipo de professor(a) generalista-polivalente-multitarefa, condição que imporá uma adaptação do seu trabalho à demanda externa, desenvolvendo dentro do exercício da docência a máxima do regime de acumulação flexível. A situação aí implicada produzirá uma grande instabilidade para os(as) professores(as), que passarão a ter seus horários, dias de trabalho, lotação na escola e conteúdo programático a serviço dessa demanda. Assim, todos estes elementos serão determinados a partir do que for definido de acordo com as exigências de cada escola, e/ou de cada sistema de ensino. Um movimento que sobretudo, ao desconsiderar a formação desse docente, valorizará o conhecimento pragmático e tácito, e menosprezará a concepção de práxis enquanto pressuposto, criando uma ruptura entre teoria e prática, que esvaziará a função da docência, e modificará as condições de realização desse trabalho.

Outra questão, também identificada, que possivelmente reduzirá a oferta de postos de trabalho na docência, e que poderá atingir, a longo prazo, a totalidade dos docentes das escolas estaduais do ensino médio, é a diminuição da carga horária destinada à formação geral. Esta, que a princípio era de até 2.400 horas, passou para 1.200 com a MP, e

posteriormente, com a sanção da Lei, acabou chegando até 1.800 horas. Logo, aquele currículo comum referente à formação geral, aplicado em até 2.400 horas, que abrangia a oferta das 12 disciplinas obrigatórias, foi reduzido para até 1800 horas. Essa nova carga horária, mais restrita, passará a ser destinada para o oferecimento das disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa, juntamente aos componentes curriculares indicados na BNCC²¹³, reduzindo o tempo de aula destinado aos conteúdos programáticos que antes eram obrigatórios. Essa situação garantirá o tempo necessário dentro da grade curricular, na parte da formação geral, para a oferta das competências, potencializando as instabilidades já apontadas, e contribuindo também para a modificação das condições de realização do trabalho docente, igualmente nestas disciplinas.

Ressaltamos ainda que, mesmo quando alguns sistemas de ensino como os dos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, diante da pressão do movimento dos sindicatos e fóruns em defesa da educação pública, conseguiram manter a oferta de, pelo menos, algumas disciplinas na formação geral, além de língua portuguesa, matemática e língua inglesa, isso não significou grandes avanços, pelo fato de terem feito esta inclusão de maneira muito restrita. Isto porque limitados em uma carga horária de até 1800 horas, organizaram a grade curricular com uma inclusão muito aquém do que antes era oferecido. Desta forma, fizeram uma mediação que não conseguiu garantir nem a integralização dos tempos de aula dos professores destas disciplinas na mesma escola, e nem tão poucas condições para o desenvolvimento pleno dos conteúdos programáticos de suas disciplinas. Portanto, identificamos que estes ajustes até poderão alcançar de forma mais atenuada algumas disciplinas, mas que, no entanto, ainda assim as atingirão, e igualmente provocarão mudanças no trabalho daqueles que as lecionam, intensificando sua precarização e desprofissionalização.

Essas são medidas que conformarão um quadro que vai para além da redução qualitativa decorrente da diluição dos conteúdos da maioria das disciplinas de formação geral nas áreas de ensino. Elas promoverão também uma redução quantitativa relacionada à diminuição da carga horária destinada a formação geral, provocando uma diminuição, inclusive, dos tempos de aula das únicas disciplinas apontadas como tal no novo currículo: as de língua portuguesa e de matemática. Será configurada, de maneira inédita, uma redução da oferta do conhecimento historicamente construído, nesta etapa de ensino, considerando-se que o tempo destinado as disciplinas de formação geral não poderá ultrapassar 60% da carga horária diária de cinco horas de estudos, ou de mil horas anuais, podendo chegar além disso, a

²¹³ Como “projeto de vida”, “reforço escolar”, “mundo do trabalho”, “ensino religioso”, “cultura e tecnologias digitais”, “empreendedorismo”, “educação financeira” e tantas outras possibilidades.

ser menor que o próprio teto de 1.800 horas instituído na REM, a depender das determinações dos sistemas de ensino.

Também destacamos que, mesmo quando estas disciplinas se apresentarem de forma diluídas nos itinerários formativos, ainda assim serão oferecidas de forma restrita, pois dependerão da determinação dos sistemas de ensino, indicando quais e quantos percursos ou trilhas cada unidade escolar oferecerá. Nesse sentido, afirmamos que a redução curricular qualitativa e/ou quantitativa atingirá a todos os docentes, mesmo que em graus diferenciados, o que promoverá ajustes e modificações neste trabalho nas suas distintas cátedras.

Identificamos também aspectos da REM que promoverão destituições da responsabilidade do Estado ao franquearem atribuições e espaços para o setor privado ofertar, na parte diversificada, a formação com ênfase técnica e profissional. Medidas desse tipo garantirão não apenas os fundamentos e pressupostos de uma formação técnica de caráter pragmático, como também o controle e o governo do trabalho docente. Essas modificações flexibilizarão tanto a organização da oferta deste itinerário e do espaço onde será oferecido, como os critérios para admissão dos profissionais que exercerão essa docência.

Assim, apontamos na inserção do artigo 36 da LDB que tanto no inciso I do parágrafo 6º apresenta “[...] 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” (BRASIL, 2017), como no inciso II do parágrafo 11º, que acolhe a “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar” (BRASIL, 2017), elementos que possibilitarão a hegemonia dos setores privados na oferta do quinto itinerário, assegurando seu domínio na esfera pública. Desta forma, teremos o crescimento de parcerias que permitirão a anuência de experiências educacionais no setor produtivo ou em ambientes análogos – presencialmente ou à distância, oferecidos em espaços diferentes do escolar, desenvolvendo além de uma educação instrumental, vínculos e relações de trabalho determinadas pelos setores empresariais que governarão o trabalho docente.

Nesse sentido, afirmamos que estas normas ao flexibilizarem o espaço escolar e a forma de organização dessa oferta, alcançarão as condições de realização da docência nas escolas públicas, tornando-a mais suscetível ao controle e governo por parte das entidades empresariais, que através dessa hegemonia vêm também se articulando na gestão do público, nele imprimindo cada vez mais seus interesses.

Esse quadro contribuirá de forma acelerada e intensa para o avanço do processo de privatização exógena do ensino médio, afetando diretamente o trabalho docente, que estará

mais suscetível a instabilidades que poderão levar à perda não só de sua autonomia, como também da estabilidade nas relações de trabalho.

Portanto, identificamos nessas medidas a promoção de uma condição de subordinação da ação escolar e do trabalho docente aos setores empresariais. Por mais que elas não estivessem expressas claramente nas normas ou na regulamentação da REM, apresentaram-se como desdobramentos do processo de sua implementação. Aliás, esse fato é verificado também no processo de condução da implementação da reforma. O acompanhamento dos sites das secretarias estaduais de educação e do MpB, feitos no decorrer da pesquisa evidenciou a hegemonia da frente social-liberal na condução dessa implementação através de seus aparelhos privados, garantindo o ritmo da adesão à REM na maioria dos estados. Isso tudo, mesmo mediante a tragédia da pandemia, que, sem dúvida, representou uma limitação a integralização da implementação da reforma, mas que, ao mesmo tempo, proporcionou uma desorganização do campo escolar, de tal maneira, que permitiu às organizações privadas o controle deste processo.

Destacamos ainda que foram as DCNGEPT/2021 que estabeleceram instrumentos legais e normativos para sistematizar as mudanças relativas ao ambiente de aprendizagem fora do espaço escolar, consolidando a expansão indicada na Lei. Assim, essa diretriz reiterou a ascendência do setor produtivo nas determinações legais que passaram a regular o oferecimento desse itinerário, determinando também que a atuação do órgão regulador desta modalidade de ensino passasse a ser o Ministério do Trabalho e não mais o MEC. Trata-se de uma medida inédita que deslocou atribuições referentes ao campo educacional para a esfera do trabalho, o que poderá se desdobrar em modificações na regulamentação do trabalho docente, dos que atuarão no oferecimento desta modalidade de ensino.

Contudo, reconhecemos que, de todas as questões até aqui apontadas, a instituição do “notório saber” é a que promoverá maior grau de desregulamentação ao trabalho docente. Compreendemos sua adoção como um grande retrocesso em relação à profissionalização desse trabalho, mesmo estando relacionada apenas na parte diversificada e sendo considerada como critério para admissão somente no itinerário “formação técnica e profissional”. Ainda assim, se configura como uma desregulamentação que franqueará à docência a profissionais sem o mínimo de formação adequada para o seu exercício. Salientamos que não estamos nos referindo ao reconhecimento de saberes do trabalho que validam a atuação docente neste campo. Nossa crítica vai no sentido da desassociação entre a prática e a teoria na formação docente. O que em nossa avaliação, não só desqualificará o trabalho dos(as) professores(as), como também atingirá sua identidade, caracterizada como um conjunto de elementos

próprios, e em parte, exclusivo deste trabalho, que lhe são conferidos, principalmente, por intermédio de sua formação especializada. Desta forma, identificamos na institucionalização do notório saber, um dos principais aspectos que caracterizam a REM como uma contrarreforma trabalhista.

Nestes termos, identificamos nessa medida uma abertura à flexibilização na regulamentação e profissionalização do trabalho docente de forma jamais vista, e que chancelará a possibilidade da substituição do trabalho de professores(as) por tutores, monitores e ajudantes auxiliares, tal como já está sendo praticado no estado do Paraná, com a utilização deste tipo de trabalhador(a) para monitorar as turmas que estão acompanhando aulas à distância. Exemplo de brechas abertas a partir da instituição do notório saber, que franqueará o exercício do magistério a profissionais sem qualquer formação pedagógica. Estes, passarão a ser reconhecidos e legitimados para ministrarem conteúdos de áreas afins a sua formação geral e/ou sua experiência profissional. O que combinado às mudanças já apontadas representará um verdadeiro retrocesso diante dos pequenos avanços obtidos nos últimos anos em relação às legislações referentes a garantia de alguns aspectos de profissionalização do trabalho docente, como a Lei do PSPN, do FUNDEB, do PNE e da LDB.

Considerando ainda, que os critérios de admissão dessa “notoriedade” se apresentam de forma muito fluida, nas normas correspondentes, pois não são determinados parâmetros específicos para essa avaliação, afirmamos que este é mais um componente que reforça o caráter de desprofissionalização do trabalho docente dessa medida. Até porque a resolução apenas atribui aos sistemas estaduais de ensino o estabelecimento dos critérios de admissão, sem discriminar em quais bases se apresentarão. Isto é, não determina em quais parâmetros a notoriedade será avaliada, nem como e por quem os candidatos serão avaliados, o que possivelmente facilitará a utilização de diversas formas e tipos de contratação, consolidando a tendência contemporânea do emprego e uso dos contratos precários e temporários. Apresenta-se claramente, aqui, um quadro que validará um agressivo processo de desregulamentação do trabalho docente, acarretando, com isso, um aumento da exploração destes(as) trabalhadores(as), fazendo com que tenham que conviver com vínculos institucionais mais frágeis, que ocasionarão relações de trabalho mais instáveis (ANTUNES, 2013).

Sobretudo, ainda que a REM se apresente e funcione como um instrumento que modificará o currículo, a organização do tempo, da carga horária e do espaço escolar, identificamos, aninhada na sua essência, uma contrarreforma trabalhista que promoverá modificações profundas na realização do trabalho docente, instituindo novas formas de

expropriação de direitos dos(as) professores(as) das escolas públicas estaduais, como a perda da estabilidade e controle da sua lotação, da sua autonomia pedagógica e do domínio dos critérios para o exercício da sua docência. Tendências que por mais que se relacionem a esfera individual deste trabalho, desdobrar-se-ão, atingindo de maneira peculiar também sua dimensão coletiva.

Contudo, identificamos que, frente a este cenário, há também elementos, presentes no segundo conjunto normativo analisado nesta pesquisa, que aprofundarão o quadro de instabilidades. Assim sendo, incluímos toda a agenda de reformas do governo Temer no que estamos caracterizando como a institucionalização da precarização como categoria orgânica para o trabalho docente das escolas públicas estaduais. Medidas que, combinadas, imputarão além de uma reforma trabalhista de amplo alcance, também uma limitação orçamentária contida no Novo Regime Fiscal de financiamento da educação, determinada pela EC n° 95.

Essas medidas normativas, em conjunto, provocarão, além de modificações para os atuais docentes das escolas públicas estaduais de ensino médio, também uma rede de ajustes, que, aos poucos, distensionará a fronteira entre o público e o privado nas relações de trabalho das escolas, uma vez que garantem uma concentração, sem precedentes, de mecanismos de gestão empresarial, que além de determinarem as condições de realização do trabalho docente, também o governarão.

Nestes termos, compreendemos que tanto a Lei n°13.429/2017, que ficou conhecida como a da terceirização, como a Lei n°13.467/2017, da reforma trabalhista do governo Temer, foram adotadas como estratégias do capital para consumir a força de trabalho de modo cada vez mais predatório, alcançando, a partir das combinações com as medidas da REM, também o trabalho docente nas escolas públicas estaduais. Por isso afirmamos que, sua implementação e sua promulgação, mesmo ao se relacionarem à esfera privada, poderão trazer desdobramentos aos trabalhadores(as) da esfera pública.

A esse respeito apontamos primeiramente para os nexos identificados na lei de terceirização, que em função da prerrogativa estabelecida a partir dela, facultará aos sistemas estaduais de ensino a terceirização também das atividades-fim, nas escolas. Ou seja, é uma medida, que já nasceu disseminando esse tipo de relação, que facilitará a contratação dos docentes nas escolas públicas por este tipo de contrato. Assim, consolidará tendências que já estão em curso, ampliando de forma irrestrita o arco de possibilidades de contratação precária para o exercício da docência. Trata-se de um processo que desencadeará, além da intensificação da precarização e desprofissionalização do trabalho docente, uma redução da capacidade de organização desses trabalhadores nos seus movimentos reivindicatórios,

impactando negativamente também, os fundos da Previdência Social, da Garantia de Tempo de Serviço (FGTS) e o do Amparo ao Trabalhador (FAT). (DIEESE, 2017a).

Esse quadro, possivelmente se aprofundará mediante as possibilidades que a promulgação da Lei nº13.467/2017, conhecida como a reforma da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) do governo Temer, desencadeará. Isto porque, a partir da implementação de mediadas contidas na REM, como a adoção do critério de admissão para o exercício da docência nas escolas públicas estaduais pelo “notório saber”, passaremos a ter contratos temporários no serviço público que possibilitarão um contingente de trabalhadores(as) sujeitos à nova legislação. Ou ainda, por intermédio de uma parametrização das leis do serviço público através da legislação da esfera privada. (DIEESE, 2017b).

Assim, todo o espectro de flexibilização contido nessa lei, passará a ser uma possibilidade “legal” na contratação dos(as) docentes, permitindo a admissão através de contratos autônomos, que não geram direitos trabalhistas; ou de contratos de trabalho intermitente, que através da prestação descontínua de serviços, de acordo com o interesse do empregador, institucionalizarão o trabalho docente como um “bico”.

Todas essas medidas fazem parte de uma agenda de reformas, que passamos a ter que enfrentar desde o golpe de 2016, que têm grande organicidade e importantes pontos de correlação. Por mais que se apresentem de forma isoladas, não são medidas dispersas e tampouco autônomas. Seus efeitos contribuirão conjuntamente para o agravamento de um quadro de decadência nas condições de realização e definição do trabalho docente.

Todas elas implicam modificações que já estão em curso e que se aprofundam ao longo do processo de implementação da REM, que ainda não se integralizou, visto que a Portaria nº 521 estabeleceu novos prazos e procedimentos para a implementação dos referenciais curriculares que deverão ser integralizados apenas em 2024.

“[...] No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; no ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; no ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio [...]” (BRASIL, 2021).

Ao fim e ao cabo, afirmamos que a REM abriga uma contrarreforma trabalhista de múltiplos sentidos, tanto em termos da alteração de aspectos concretos mais diretos das condições de realização do trabalho docente, como também em termos mais indiretos, que poderão se apresentar por intermédio da nova condição de governo e gestão deste trabalho. Processo que em sua totalidade institucionalizará a precarização como categoria orgânica para o trabalho docente nas escolas públicas estaduais.

Nesse sentido, destacamos que a REM, por mais que afete profundamente a educação dos nossos jovens, ao promover uma formação fragmentada, rasa e aligeirada de formação escolar, configurando um verdadeiro sequestro do direito à educação de qualidade socialmente referenciada para esta etapa, também atingirá frontalmente o trabalhador(a) docente das escolas públicas estaduais. Por seus mecanismos, muitas brechas serão escancaradas no sentido de consolidar o processo de alteração na organização e nas condições de realização do trabalho docente. Como também na própria carreira desses(as) professores(as), se considerarmos que parte das alterações na organização e realização desse trabalho, passará a produzir, no curto, médio e longo prazos, alterações inevitáveis nas formas de ingresso e progressão, na divisão real do trabalho escolar, na diversificação das funções, e no próprio delineamento do campo que regulamenta a profissão docente.

Em outras palavras, a progressiva implementação das medidas da REM poderá gerar uma ampla diversificação, uma grande dispersão e um profundo fracionamento no campo docente, visto que teremos, em cada escola cardápios formativos variados, com situações múltiplas, além de diversas possibilidades que franquearão a racionalização de recursos por parte dos estados. Essa nova diversificação da oferta escolar e do trabalho docente, permitirá que a administração pública economize não apenas com a diminuição da oferta de vagas de trabalho nas escolas, como também se isentando da realização de concursos públicos e empregando a força de trabalho através de formas mais precárias de contratação, intensificando-se por estes meios, as tendências à precarização, à desprofissionalização, à desvalorização e à expropriação dos direitos dos trabalhadores(as) docentes, já existentes antes da REM.

Por tudo isso, a epígrafe utilizada nesta conclusão de tese procura comunicar mais do que um elogio à resistência. Na verdade, revela uma intenção que esteve presente em todas as etapas da pesquisa que, desde o momento em que foi pensada, seguiu o propósito de apontar as ações pelas quais o capital vem impondo à educação pública e ao trabalho docente sua racionalidade, subvertendo na prática a organização escolar, a função e o trabalho docente. Assim, ao buscar conhecer e entender como que essa realidade vivida a partir da REM atingirá os professores e professoras da escola pública estadual, foi que nos dispusemos, e nos colocamos, como um instrumento de peleia.

Enfim, postulamos contribuir, de algum modo, no fortalecimento das lutas e formulações acerca da educação pública escolar e do trabalho docente, que historicamente sempre se organizaram. Sabemos que vivemos, mais do que nunca, às voltas com um processo dialético que busca, por intermédio de diversas estratégias, combater o projeto de

capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado que se consolidou ao longo de nossa história, e sempre disputou os sentidos e finalidades do ensino médio. Recentemente, tivemos a expressão de uma vitória importante de uma destas estratégias, a eleição do presidente Lula da Silva. No entanto, esta não pode, e não deve ser a nossa única luta. Precisamos mover esforços para colocar a comunidade escolar em movimento e revogarmos não apenas a REM, como todas as outras iniciativas redutoras de direitos. A pauta precisa ser de nenhum direito a menos, embalada numa peleia que possa colaborar no avanço da consciência de classe, pois nos termos de Lênin, sabemos que é a luta que nos educa, pois, a massa pode aprender em vinte dias, o que deixou de aprender em vinte anos.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. *O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Brasília: ENAP, 1997. (Cadernos ENAP, n. 10).

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, N. L. T. de; ALENCAR, M. M. T. de. *Serviço Social, trabalho e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2011. Cap. 3.

_____. de. *Considerações iniciais para o exame do processo de trabalho do Serviço Social*. *Revista Serviço e Sociedade*. N. 52. São Paulo, Cortez, ano XVII, p. 24-77, dez. 1996.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital*. Marília, 2008. Disponível em < <https://incubadorasocialpuhrs.files.wordpress.com> >. Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p 9-23.

_____. *A crise no Brasil*. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/category/colaboracoes-especiais/perry-anderson/>>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

_____. *Brasil à parte: 1964 – 2019*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANDRADE, P. M. C.; MOTTA, C. V. *O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente*. 2022. *Revista Trabalho Necessário*. v.20, n.42. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54290>.

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

_____. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Edunicamp: Campinas, 2002.

_____. *O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural*. *Revista Theomai*. n.19. 2009.

_____. *Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato*, argumentum, v.2, jul./dez. 2010.

_____. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. Bauru: canal 6, 2013.

_____. *Adeus ao trabalho? Vinte anos depois...* Entrevista com Ricardo Antunes*. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 124, p. 773-799, out./dez. 2015.

_____. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e apropriação da vida*. (org.) 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

APPLE, M.W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. Currículo sem fronteiras, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ARANHA, A. V. S. *Net, Tecnologia e qualificação do trabalhador*. Revista trabalho e educação, jan./jul. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ARANHA, W. L. A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?* 2007. 102f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ARRIGHI, G. *O longo século XX: Dinheiro, poder e as origens do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto, E.1996.

AZEVEDO, M. L. N. *O novo regime fiscal: A retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE 2014-2024*. Tópicos Educacionais, Recife, v.22, n.1, jan./jun. 2016.

BASÍLIO, J. R. *Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974 - 2009)*. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BENEDETTO, R. D. *Revedo mais de 70 anos em menos de 7 meses: a tramitação da reforma trabalhista do governo Temer*. Revista Espaço Jurídico, Journal of Law [EJLL] Joaçaba, v. 18, n. 2, p. 545-568, maio/ago. 2017.

BEHRING, E. “*Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social*”. In: BEHRING, Elaine et alii. (orgs). *Financeirização, fundo público e política social*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. E. R. *Política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. E. R. *Fundo Público, valor e Política social*. 1. ed. São Paulo: Cortez editora, 2021.

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. *A educação física do novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC*. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v.16i43.7024. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>>. Acesso em: 11 set. 2022.

BIANCHI, A. *O laboratório Gramsci: Filosofia, História e Política*. Campinas: Alameda Editorial, 2008.

_____. *Revolução passiva e crise de hegemonia no Brasil contemporâneo*. *Revista outubro*. São Paulo. n.28, abril de 2017.

BOSCHETTI, I. *Seguridade social e trabalho: paradoxos na construção das políticas de previdência e assistência social*. Brasília: Letras Livres; Editora da UnB, 2006.

_____. *Assistência social e trabalho*. São Paulo: Cortez, 2016.

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

BOITO JR, A. *As bases políticas do neodesenvolvimentismo*, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%20%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2020.

BOTTOMORE, T. *Imperialismo e Mercado mundial*. In: BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BRAGA, R. *A herança do neoliberalismo: Sementes da revolta*. In *O Desmanche Neoliberal: a reforma das instituições políticas restringe a participação popular nas decisões públicas, e a defesa dos direitos civis inexistente*. Entrevista. *Revista Cult*. São Paulo: Editora Bregantini. Ano 19. p. 14 – 17. Dezembro de 2016.

BRASIL. *Decreto nº 19.890/1931, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Brasília: Senado Federal, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 3 ago. 2019.

_____. *Decreto-lei nº 4.244/1942, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm>. Acesso em: 3 ago. 2019.

_____. *Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 3 ago. 2019.

_____. *Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971*, Lei que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 3 ago. 2019.

_____. *Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Manual de orientação para constituição de unidades executoras*. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

_____. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2009.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Resolução MEC nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mar de 2021.

BRASIL.MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso

em: 15 mar. 2019.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm > Acesso em 21 de agosto de 2016.

_____. *Medida Provisória 746/2016, 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. Brasília, 2016a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm >. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. *Da Proposta de Emenda Constitucional 287/2016, de 5 de dezembro de 2016*. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm >. Acesso em 13 fev. 2019.

_____. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. *Lei nº 13.429/2017, de 31 de março de 2017*. Altera dispositivos da Lei nº 6.019 de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá providências; dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Senado Federal, 2017b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm >. Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. *Lei nº13.467/2017, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Senado Federal, 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018a, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. *Decreto nº 9.579/2018* Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a criança e adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. 2018b. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9579-22-novembro-2018-787359-publicacaooriginal-156778-pe.html>>. Acesso em 09 de jul de 2020.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 649/2018 – Programa de Apoio Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2018c.

_____. Emenda Constitucional nº 106, de 7 de maio de 2020a. Institui regime extraordinário fiscal, financeiro, e de contratações para enfrentamento de calamidade pública nacional decorrente de pandemia.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer *CNE/CP nº 7/2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. *Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021*, altera a lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). 2021a.

_____. *CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcep001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mar. 2021.

_____. *Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021*. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2021c Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>> Acesso em 20 de julho de 2021.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

BRESSER PEREIRA, L. C. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília, DF, 1997.

_____. *Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado*. In: _____; SPINK, Peter Kevin (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. *Os avanços da Reforma na Administração Pública*. Cadernos MARE da Reforma do Estado, Brasília, n. 15, 1998a.

_____. *Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. Brasília: ENAP, 1998b.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: ENAP, 1996.

BRYAN, P. N. A. *Educação, trabalho e tecnologia em Marx*. In: *Educação & Tecnologia*. Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETS PR/MG/RJ. Curitiba: CEFET PR, 1999, ano 1, abr. 1997.

CARDOSO, M. L. *Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857*. *Cadernos do ICHF*, Niterói, n. 30, p. 1-56, 1990.

_____. *Florestan Fernandes: a construção de uma problemática*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 10, p. 89- 128, jan. 1996.

CÁSSIO, F.; GOULART, D.C. *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem*. In *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília: CNTE*.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTELO, R. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CEE/BA. N° 68, 18 de outubro de 2021. Altera o art. 21 da Resolução CEE/BA N°137, de 17 de dezembro de 2019 e dá outras providências.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo, Xamã, 1996.

_____. “Doze teses sobre a mundialização do capital”. In: SCHERER, Carla (org.). *O Brasil frente a ditadura do capital financeiro: reflexões e alternativas*. Lajeado: UNIVATES, 2005. pp 17-31.

_____. *As contradições e os antagonismos próprios do capitalismo mundializado e suas ameaças para a humanidade*. In: *Revista outubro*, n. 16, p. 11-33, 2007.

CIAVATTA, M. *O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. *A exposição de motivos da lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 Gustavo Capanema – Ministro da educação e saúde*. 2021. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n.39, p.340-357. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>.

COELHO, A. *Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*, São Paulo: Xamã; Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

COLOMBO, L. R. *A Frente Liberal Ultraconservadora no Brasil – reflexões sobre e para além do Movimento Escola Sem Partido*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRRJ/Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

COSTA, A. *Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro*. In: *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Instituto José Luiz; Rosa Sundermann, 2009.

COTRIM, V. *Trabalho produtivo em Karl Marx: velhas e novas questões*. 2009. Dissertação (Mestrado apresentada ao Departamento de História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009.

COUTINHO, C. N. *A hegemonia da pequena Política*. In: Oliveira, F. de; RIZEK, C.; BRAGA, R. (Orgs.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo, Boitempo, 2011.

_____. *A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma?* Revista Novos Rumos. Vol. 49. n.1. Marília, São Paulo. 2012.

CUNHA, L. A. *Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. Cadernos de pesquisa*, v.44, n.154, p.912-933. Out./dez. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2913>>. Acesso em: 2 mai. 2020.

DALLABRIDA, N. *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: 13 mai. 2020.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. S.; CARDOSO; Ana Cláudia Moreira. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 631-650, set./dez. 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. (2018). *A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira*. *Teoria E Prática Da Educação*, v.21, n.2, p. 115-130. 2018

D'ÁVILA, R. A. *"Lute como uma menina": As jovens nas ocupações de escolas públicas de Ensino Médio no Distrito Federal no ano de 2016*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília. 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.24824/978854442910.5>>. Acesso em 13 de maio de 2019.

DELORS, J. *Educação – Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO, 1996.

DIAS, E. F. et al. *O outro Gramsci*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996

DIEESE. *Terceirização e precarização das condições de trabalho*. Nota técnica, n.172, março de 2017a. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?acao=mais>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

_____. *Impactos da Lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998) para os trabalhadores: Contrato de trabalho temporário e terceirização*. Nota técnica, n. 175, abril de 2017b. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?acao=mais>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

_____. *A reforma trabalhista e os impactos para as relações de trabalho no Brasil*. Nota técnica, n. 178 maio de 2017c. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?acao=mais>>. Acesso em: 3 de fev. 2020.

_____. *Relações de trabalho sem proteção: de volta ao período anterior a 1930?* Nota técnica, n. 179, maio de 2017d. Disponível em:
<<https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?acao=mais>>. Acesso em: 3 de fev.2020.

_____. *Reformas trabalhista: Riscos e perdas impostos pela PL 6.787/2016 aos trabalhadores e ao movimento sindical.* Maio de 2017e. Disponível em:
<<https://www.dieese.org.br/outraspublishacoes/2017/reformaTrabalhistaSintese.html>>. Acesso em: 3 de fev.2020.

_____. *Reformas trabalhista e previdenciária podem aumentar a exclusão previdenciária e reduzir a densidade contributiva.* Nota técnica, n. 207, junho de 2019. Disponível em:
<<https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?acao=mais>>. Acesso em: 3 de fev.2020.

DOURADO, L. F. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política.* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DUARTE et al. *A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani.* Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 38–57, 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado.* Tradução de Leandro Konder. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. 1982a. Disponível em:
<https://dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000056.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. F. *Anti-Dühring.* São Paulo. Boitempo, 2015.

ENGUITA, M.F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.* Revista Teoria & Educação, n. 4, 1991.

EVANGELISTA, O. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.* In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.* 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

_____; SOUZA, A. *Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador.* 2020. Disponível em: <contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em 9 de mai. 2020.

FELIPE, F. F. A. *Produção da escola de ensino médio na rede estadual baiana: As Disputas de Hegemonia pelos Sentidos, Finalidades e Formatos do Ensino Médio após a Promulgação e Implementação da Lei Nº 13.415/2017*. Tese de doutorado. UFRJ. 2021. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FERNANDES, C. *Da “desnecessidade” da Educação à “desnecessidade” do trabalho docente no ensino médio: contradições e possibilidades*. In: MAGALHÃES, Jonas. Et al. (orgs.). *Trabalho Docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

FERNANDES, Florestan. *Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. 4ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. *Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputa por hegemonia*. DOSSIÊ. Educ. Soc. 38 (139). Apr-Jun 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>>. Acesso em 30 de maio de 2018.

_____. *A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional*. HOLOS, n. 4, p. 261–271, 2018. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6975>.

FILGUEIRAS, L. *O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico*. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. (comp.). *Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendências globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FINE, B. *Acumulação primitiva*. In: BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

FIORI, J. L. *O capital e o nacional: diagnóstico e prognóstico*. *Revista Praga- Estudos Marxistas*, São Paulo, n. 9, 2000.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 3 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. *O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo*. *Revista Trabalho Necessário*, v.19, n.39, p.188-210. 2021 <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>

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

_____. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404.

FRIGOTTO, F. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. *Gaudêncio Frigotto, um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2012, p. 159-176.

_____. *Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 22 set. 2016. Disponível: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso: 23 mar. 2018.

_____. *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (Org). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 168-194.

_____. (org). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p

GAWRYSZEWSKI, B. *Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio?* *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4024>.

GATTI, B. A. *Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica*. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jun. 2020

GENTILE, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. *A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional*, em SILVA, L. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

GONÇALVES, S. R. V. *Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio*. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOHN, M. da G. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez Editora. 2017.

_____, M. G. *Movimentos Sociais e Educação*. V.5. São Paulo: Cortez, 1992.

GORZ, A. *Adeus ao Proletariado? Para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. V. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 5. O *Risorgimento*. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 6. Literatura, folclore e gramática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 4. Temas de cultura, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Caderno 12 (XXIX) 1932*. In: SEMERARO, G. *Intelectuais, educação e escola, um estudo do caderno 12 de Antônio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

GRANEMANN, S. *Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho*. *Revista em Pauta*. n. 20. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2007. pp 57-68.

_____. *Contrarreforma da previdência: essencial para quem?* Junho, 15 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/contrarreforma-da-previdencia-essencial-para-quem/>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

GURGEL, C.; JUSTEN, A. *Marxismo e Políticas Públicas*. Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs, de 24 a 28 de outubro de 2011, em Caxambu/MG. ISSN 2177-3092.

_____. *Braverman, o Estado e a “administração consensual”* ad. EBAPE.BR, v. 12, nº 4, artigo 4, Rio de Janeiro, out./dez. 2014.

HARVEY, D. *A recusa de Marx da teoria do valor-trabalho*. Margem Esquerda. *Revista da Boitempo*. Nº 31. 2º semestre. 2018.

_____. *A liberdade da cidade*. GEOUSP - Espaço e Tempo, n. 26, p. 9-17, 2009.

_____. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1998.

HERNÁNDEZ, M. *O veredito da História*. 1. ed. São Paulo: Editora Sundermann. 2008.

IAMAMOTO, M. e CARVALHO, R. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Lima: CELATS, 1996.

_____. *O Serviço Social na contemporaneidade*. Trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

IMBERNON, F. et al. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 205 p.

ISLEB, V. *O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar*. 2014. Curitiba. Dissertação, do curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

JACOMINI, M. A.; GIL, J.; CASTRO, E. C. de. *A Lei do Piso e a jornada: o trabalho docente nos estados*. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 259–273, 2019. DOI: 10.22420/rde. V.13i25.918. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/918>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. *Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país*. In Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília:

CNTE.

JEDLICKE, L.R. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

KASEKER, R.; SANSON, N. S. *Medida provisória 746/2016 e seu impacto no ensino médio em busca de uma educação de qualidade*. XIII EDUCERE. ISSN 2176-1396. 2017.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____; FERRETTI C. J. *Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”* - Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KENSKY, V. *Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. São Paulo: Atlas, 2000.

KOIKE, B. *Fundação Lemann cria estrutura de aprendizagem remota para alunos da rede pública*. Valor. São Paulo, 14/04/2020.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KUENZER, A. *Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, No. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____.; GONÇALVES, M. *Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do Substitutivo Darcy Ribeiro*. Educ. Rev., n.11 Curitiba, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.147>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

_____. *A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo*. In: Magalhães, et al. (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. 1ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2021, v. 1, p. 235.

LAMOSA, R. *Classe dominante e Educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. In *O Desmanche Neoliberal: a reforma das instituições políticas restringe a participação popular nas decisões públicas, e a defesa dos direitos civis inexistente*. Entrevista com LAVAL*. *Revista Cult*. São Paulo: Editora Bregantini. Ano 19. p. 22- 25. dezembro de 2016.

LAZARINI, A. *A Relação entre capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani: apontamentos críticos*. 2010. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

LÊNIN, V. I. *O Imperialismo: etapa superior do Capitalismo*. Campinas, SP. FE/UNICAMP, 2011.

LEHER, R. *A educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto*. 2010. *Revista da USP*, mai. 2005.

_____. *25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período*. In: GUIMARÃES, C. (Org.) *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEHER, R. *Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: <<https://marxismo21.org/uploads/2014/08/R-...>>. Acesso em 22 de março de 2019.

_____. *Para silenciar os campis*. Educação e Sociedade. v. 25, n. 88. p. 867-891, out. 2004.

LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Para além de Marx? crítica da teoria do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. 3.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. *S. A centralidade do trabalho na ontologia de Lukacs*. 1994. 308f. Tese (Doutorado no Instituto de Filosofia e em Ciências Humanas) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280872>>. Acesso em: 8 jul. 2021.

_____. *O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade*. In: CFESS-ABEPSS-CEAD/UNB. *Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Módulo I. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília, CEAD, 1999. P. 19-33.

LIGUORI, G; VOZA, P. (org.) *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. *A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100245&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mai. 2020.

LION, C. G. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith. *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOSURDO, D. *A luta de classes: Uma história política e filosófica*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2006.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

LUKÁCS, G. *Para uma antologia do ser Social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, L. *Capital Humano*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: Trabalho, Condição e Profissão Docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MATTOS, M. B. *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. 2 Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1982. (Os Economistas).

MARINHO, C. *O uso das Tecnologias Digitais na Educação e as implicações para o trabalho docente*. 2005. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2005.

MAROS, A. *Novo ensino técnico no PR: currículo flexível será responsabilidade da iniciativa privada e não terá professores em sala de aula*. *Jornal Plural*, Curitiba, 06 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/novo-ensino-tecnico-no-pr-curriculo-flexivel-sera-responsabilidade-da-iniciativa-privada-e-nao-tera-professores-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MARX, K. *O Capital*. Livro I. Capítulo VI (inédito). Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. São Paulo, 1978.

_____. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I. V. 1. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Capítulo V.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

_____. *O 18 de brumário de Luiz Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 1. ed. São Paulo: Boitempo 2013.

_____. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro II: o processo de circulação do capital. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001 (Obra-prima de cada autor).

_____; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. In: Textos, vol. III. São Paulo: Edições Sociais/Editora Alfa-Ômega, 1982.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*; tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA: Não ao esfacelamento do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MARTINS, P. de S. *Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC95/2016*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.12, n. 23, p. 227-238, jul./out. 2018. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 12 set. 2020.

MASCÁRO, A. L. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, M. B. *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉDICE, R. *Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema*. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, 29, p. 31-43, nov. 2007.

MESSEMBERG, D. A direita que saiu do armário: cosmovisão dos formadores. *Revista Sociedade e Estado* – v.32, n.3, set-dez 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/se/a/KP5Fw74VrvfByjxRpHfKbRS/?lang=pt>>. Acesso em 10 de julho de 2018.

MÉSZÁROS, I. *A educação para Além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para Além do Capital. Rumo a uma teoria da transição*. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. *A Crise Estrutural do Capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MIGLIAVACCA, A. *Condições de trabalho do professor*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MIRANDA, K. A. *As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*. 2011. 400 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

MOTA, Ana E. (Org.). *Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, E. A. *As novas tecnologias educacionais no ensino presencial e suas implicações no trabalho docente: virtualidades reais ou ambivalências virtuais?* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NASCIMENTO, M. N. M. *Ensino médio no Brasil: determinações históricas*. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun. 2007, p. 77-87. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

NEPOMUCENO, V. *O plano de metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino no Rio de Janeiro*. Dissertação. UERJ. Rio de Janeiro, 2014.

_____, V. *Reforma do ensino médio: uma estratégia do capital?* In. MAGALHÃES. *et. al.* (orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

_____; ALGEBAILLE, E. *Educação básica no Brasil, trabalho docente e pandemia: o que esperar do futuro*. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. p. 193-212, 30 jun. 2021.

_____; FERNANDES, C. Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente. In: Magalhães, J. et al (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. 1ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2021, v. 1, p. 298.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. e Braz M. *Economia política: uma introdução crítica*. Vol. 1. 8. ed. São Paulo. Editora Cortez. 2006.

NÓVOA, A. *Concepções e práticas de formação contínua de professores*: In: Nóvoa A. (organizador). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo. Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, C. de; SILVA, G. *O novo regime fiscal: tramitação e impactos para a educação*. *RBPAE*, v. 34, n. 1, p. 253-269, jan./abr.2018.

OLIVEIRA, D. A. *As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente*. In: _____ (Org.). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

_____. D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Profissão e condição docente. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. *As Políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. *RBPA*, v.25, n.2, mai.-ago. 2009, p. 197-209.

_____. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127 – 114, set. – dez. 2004.

OLIVEIRA, D. S. *O Campo de integração curricular mundo do trabalho no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em Pernambuco*. 2019. Dissertação. Recife. Universidade federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação.

OLIVEIRA, F. *A economia brasileira: crítica a razão dualista*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Crítica a razão dualista*. O Ornitorrinco. São Paulo. Boitempo, 2003.

_____. (org.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Brasil: Uma biografia não autorizada*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

PARO, V. *A administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógica*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 59, p. 27-31, nov. 1986.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *A natureza do trabalho pedagógico*. Revista: Faculdade de Educação. São Paulo. V. 19. N. 1. Jan/jun. 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Logística Para Contratações Públicas – DECON. Pregão Eletrônico nº 980/2021 – SRP – EDITAL. Protocolo nº 17.773.433 – 0. Curitiba, 2021.

PENNA, F. de A. *O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”*: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 20, n. 3, 2018. DOI: 10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3240>>. Acesso em: 1 maio. 2019.

_____. *Programa “Escola sem partido” uma ameaça e à educação emancipadora*. In: Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. GABRIEL, C. T; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.), 1 ed. Rio de Janeiro. MaudX, 2016.

ERONI, M. V.; ADRIÃO, T. *Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma Proposta de Redefinição do Papel do Estado na Educação?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PERRENOUD, P. *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, 1999.

POCHMANN, M. *Brasil sem industrialização: a herança renunciada* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 187 p. ISBN 978-85-7798-216-5. Available from SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *O Estado, o poder e o socialismo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

POLANYI, K. *A Grande Transformação: as origens políticas e econômicas do nosso tempo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PRADO JUNIOR, C. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PRASHAD, V. *Estrela vermelha sobre o Terceiro mundo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PRIEB, S. *O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho*. Ijuí: Unijuí, 2005.

QUEIROZ, L. M. S.; AZEVEDO, A. A. *Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte*. In Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília: CNTE.

RAMOS, M. [Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão](#). *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 1, n. 1, 2017. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<https://doi.org/10.36524/ept.v1i1>>. Acesso em 22 de abril de 2019.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Rio Grande do Sul: Ed Sulina, 2011.

REPU. REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]*. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 4 de julho de 2022.

ROCHA, M. C. *Crise e desempenho das grandes empresas do governo Dilma*. In: TEIXEIRA, Marilane Oliveira. *et. al. (orgs.). Contribuição crítica à reforma trabalhista*. Campinas. SP: UNICAMP/IE/CESIT, 2017, p. 195-213.

RUBIN, I. I. *A teoria Marxista do valor*. São Paulo: Polis, 1987.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). *Instituído pela Resolução CEEed nº 361/2021 nos termos do Parecer CEEed nº 0003/2021. Referencial curricular gaúcho – Ensino médio*. Homologado pelo Conselho Estadual de Educação em 2021.

SACRISTAN, J. G. *A educação no século XXI*. In: IMBERNON, F. et al. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2000. 205 p.

SALVADOR, E. *Fundo público e o financiamento de políticas sociais no Brasil*. Serviço Social Revista. V. 14 n. 2. Londrina: UEL, jan-jun. 2012. p. 04-22.

SANTOS, C. J.; SILVA, M. R. *O papel dos agentes intermediários no processo de implementação de uma política educacional: o GT Ensino Médio do Consed e a reforma pela Lei n. 13.415/2017 no Brasil*. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 7, 2022. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.7.20007.005>

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo, Cortez/autores associados, 1984a.

_____. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984b.

_____. *Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31 n. 1, 185-209, jan./abr. 2013.

_____. *O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC*. Educação e Sociedade, São Paulo: Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em < <https://scielo.br> > Acesso em: 23 de mar. 2016.

_____. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. São Paulo: Autores associados, 2009.

SEEDUC-BAHIA. *Implementação novo Ensino Médio Bahia: documento orientador, rede pública de ensino*. 2020. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-vers%C3%o-Final.pdf>> Acesso em: 15/9/2020.

SEDUC-GO. *Goiás implanta novo Ensino Médio em 596 colégios estaduais*. 2020. Disponível em: < <https://site.educacao.go.gov.br/goias-implanta-novo-ensino-medio-em-596-colegios-estaduais/>>. Acesso em: 25/9/2020.

SEEDUC-RJ. *Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Governo do estado do Rio de Janeiro. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio*. 2021.

SEDUC-SP. *Confira a íntegra do documento do novo currículo do Ensino Médio de São Paulo*. 2020. Disponível em: < www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sp/>. Acesso em: 25/9/2020

SILVA, A. M. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

SILVA, A. de A. *O capitalismo tardio e sua crise: estudo das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas*. 2012. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2012.

SILVA, G. S. *Transferências de renda e monetarização das políticas sociais: estratégia de captura do fundo público pelo capital portador de juros*. In SALVADOR, Evilasio. [et al.]. (org.) *Financeirização, fundo público e política social*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. R. *A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. *EDUR Educação em Revista*. 2018; Disponível em: <<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>> Acesso em: 11 de jun de 2020.

SILVA JÚNIOR, J. R. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002a.

_____. *Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia*. Balanço da Reforma do Estado no Brasil: A Nova Gestão Pública, Brasília, 6 a 8 de agosto de 2002. Brasília: MP, SEGES, 2002b. 294 p.

SINGER, A. *O lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo. Companhia das letras, 2018.

SIMÕES, C. A. *Análise da medida provisória sobre alterações curriculares do ensino médio na LDB*. [S.l.]: set. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/artexes_analise-da-mp-do-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

STEIMBACH, A. *A reforma do ensino médio (MP 746/2016; LEI 13415/2017): implicações à consolidação do ensino médio como direito*. *Notandum*, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019.

SOTELO, A. *A reestruturação do mundo do trabalho*. 1. ed. Rio de Janeiro: Eduf. 2009.

SOUZA, V. H. F. *O que significa o Movimento Escola Sem (com) Partido?* In, *Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico]* / Organizadores MAGALHÃES J. et al. – 1. Ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

SOUZA, E. P. *O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: “lumpen professorado”?* Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

TEIXEIRA, M. O. et. al. (org.). *Contribuição crítica à reforma trabalhista*. Campinas. SP: UNICAMP/IE/CESIT, 2017.

_____.; ANDRADE, H. R. in TEIXEIRA, M. O. et. al. (org.). *Contribuição crítica à reforma trabalhista*. Campinas. SP: UNICAMP/IE/CESIT, 2017.

TONET, I. *Marxismo e educação*. 2009 Disponível em: <http://www.ivonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO. Pdf > Acesso em 11 de fevereiro de 2020.

TUMOLO, P. S. *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio de Análise Crítica*. Trabalho Necessário – Revista eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

_____. FONTANA, K. B. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan. -abr. 2008.

UBES. *UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações*. 2016. Disponível: <<https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-m>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

VALENTE, J.A. et al. *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VENCO, S. *Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? Revista da ABET*, v. 17, n. 1, janeiro a junho de 2018.

_____. *Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? Caderno de Saúde Pública*, 35, 2019.

VIEIRA, J. D. *Piso Salarial Nacional dos Educadores: dois séculos de atraso*. Brasília: CNTE, LGE, 2010

_____. *Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?* 2012. xviii, 276 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1205>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

WOOD, E. *Democracia contra o capitalismo: A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZOTTI, S.A. *O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar*. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Goiânia, 2006. Disponível: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso: 13 mai. 2017.