

A Reforma do Ensino Médio e a crítica marxista: uma reflexão acerca da ideologia

The High School Reform and the Marxist critique: a reflection on ideology

Frederico Lopes Marcelino Baptista*

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo elaborar sobre o significado sociológico da atual Reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à relação entre mundo do trabalho e escola. Para isso, recorreremos à crítica marxista a essa reforma, que a compreende a partir do conceito de ideologia, sendo um dos mecanismos de adequação da força de trabalho às novas condições de precarização, buscando sua aceitação, pois as mistifica e as oculta. Contudo, o que percebemos foi que a reforma, antes de ocultar a realidade, a desvela. Esse desvelamento nos levou a considerar um novo modo de funcionamento da ideologia não contemplado pela conceituação clássica de Marx e Engels, além de estabelecer uma nova relação entre mundo do trabalho e escola no capitalismo contemporâneo brasileiro.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; ideologia; crítica marxista

Abstract

The present work aims to elaborate on the sociological meaning of the current High School Reform, especially what concerns the relationship between the world of labour and school. To do this, we appeal to the Marxist critique of this reform, which understands it from the concept of ideology. This is one of the mechanisms for adapting the workforce to the new conditions of precariousness, by seeking the worker's approval as it mystifies and hides them. However, what we noticed was that this reform, before hiding reality, reveals it. This unveiling led us to consider a new way of functioning of ideology not covered by the classic conceptualization of Marx and Engels, besides to set up a new relationship between the world of labour and school in contemporary Brazilian capitalism.

Keywords: High School Reform; ideology; Marxist criticism

* Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ – Brasil. E-mail: fredlmbaptista@gmail.com

Introdução

Na década de 1970 a sociologia da educação estabeleceu uma espécie de novo paradigma para a análise crítica da escola. A partir de publicações como *Aparelhos ideológicos de Estado* (1970), de Louis Althusser, *A escola capitalista em França* (1971), de Christian Baudelot e Roger Establet, *A reprodução* (1975), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e *Escolarização na América capitalista* (1976), de Samuel Bowles e Herbert Gintis, estabeleceu-se na produção teórica o vínculo entre a escola moderna e a sociedade capitalista. Esse vínculo dava-se, sobretudo, pelo pressuposto de que a escola não pode ser analisada de maneira autônoma, mas, antes de qualquer coisa, como um resultado de determinações sociais que estavam para além dela. Nesse sentido, a escola moderna, para esses autores, não faz mais do que responder às necessidades que a sociedade na qual ela está inserida lhe impõe, de tal sorte que a escola seria, por consequência, uma instituição privilegiada para reprodução das relações sociais. Demeval Saviani, importante teórico da educação no Brasil, as denominou de “teorias crítico-reprodutivistas” em seu conhecido trabalho *Escola e democracia*. Críticas por reconhecerem as determinações sociais que perfazem a escola e reprodutivistas por salientarem, unilateralmente, o caráter reprodutor da mesma perante as relações sociais que a determinam (Saviani, 2018).

Ao menos para a parcela marxista desses trabalhos, essa reprodução ocorre através de dois vetores principais, sendo eles as funções mais essenciais que a escola teria de cumprir: 1) a conformação ideológica de seus estudantes às relações sociais existentes; 2) a preparação técnico-científica para que as novas gerações possam se incorporar nas relações de produção, seja ocupando um posto na divisão social do trabalho, seja como exército industrial de reserva. E, se a partir da análise do funcionamento e estrutura da escola capitalista na década de 1970 foi possível compreender quais as funções elementares dela, foi igualmente possível remontar o processo histórico de formação dessa escola tendo como base que ela foi construída para exercer essas atribuições. Um exemplo excelente se encontra no trabalho de Mariano Enguita, denominado *A face oculta da escola*, com foco especial para o capítulo 4: “Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: gênese da escola de massas” (Enguita, 1989).

Da mesma forma que essa “descoberta” das teorias crítico-reprodutivistas ressoou fortemente nos trabalhos voltados ao passado, por assim dizer, o mesmo acontece nas produções teóricas que enfrentam os problemas e transformações do presente. É, assim, no debate sobre a ideologização dos sujeitos e sua preparação técnico-científica – os articulando – que se concentram os debates com caráter mais críticos na maioria das políticas educacionais que emergem até os nossos dias. Nos anos recentes no Brasil, vimos – e continuamos a ver – uma série de projetos e leis que movimentaram as disputas políticas educacionais. Entre eles, a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) sancionada em 2017 no governo Michel Temer tem tomado espaço considerável nos embates políticos, mesmo passada mais de meia década de sua aprovação como lei e, não por menos, nesses dois tópicos se concentra boa parte da discussão.

O presente trabalho irá, portanto, abordar como a Reforma do Ensino Médio se insere nas dinâmicas de conformação ideológica dos estudantes tendo como núcleo a mudança na sua instrução técnico-científica. Faremos isso a partir, inicialmente, da apresentação dos fundamentos econômicos, políticos e pedagógicos que deram corpo

à reforma e como eles têm sido compreendidos em algumas formulações do marxismo que se debruçaram sobre eles. Após essa apresentação, gostaríamos de promover alguns comentários críticos a essas formulações. A motivação desses comentários se dá por compreendermos certas limitações teóricas nas mesmas – muito calcadas no “espírito” dessas “teorias crítico-reprodutivistas” da década de 1970 – no que diz respeito à relação do capitalismo brasileiro contemporâneo com a escola moderna. Tais comentários não têm por intuito, apesar de serem críticos, uma desqualificação dessas formulações, apenas colocar mais um ponto em discussão, explicitar alguns elementos que possivelmente foram deixados de fora dos debates ou, ao menos, em um segundo plano. Vale dizer, também, que não se pretende produzir, contudo, nenhum comentário conclusivo, apenas levantar alguns questionamentos, seus fundamentos e uma tentativa – e não mais que isso – de explicação.

1. O Novo Ensino Médio e a pedagogia das competências

No bojo do golpe parlamentar de 2016, que depõe Dilma Rousseff e coloca Michel Temer no cargo de presidência, uma série de reformas foram promovidas com vista a aumentar a acumulação capitalista, flexibilizando direitos sociais e trabalhistas e intensificando a precarização e exploração do trabalho. É nesse contexto que surge a Medida Provisória 746/2016, que veio a ser aprovada como lei no ano seguinte (Lei nº 13.415/2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) no que diz respeito à estruturação do Ensino Médio no país.

De maneira geral, o conjunto da classe dominante entendeu – ou no mínimo assim externalizou em forma de discurso – que esse seria um contexto em que se abria uma “janela de oportunidade” para um suposto reencontro da formação das novas gerações com o mundo do trabalho. (Gawryszewski; Mello; Pereira, 2023) Ou seja, compreendia-se que a formação escolar promovida no Ensino Médio estava descolada das necessidades e demandas do mundo do trabalho no século XXI, produzindo uma escola desinteressante aos jovens estudantes e que não auxiliava no desenvolvimento econômico do país, dos estudantes e de suas famílias, não sendo um veículo de ajuda para a redução das desigualdades sociais brasileiras. Esse discurso foi promovido por distintos organismos das classes dirigentes do país. Diferentes *think tanks*, representando diferentes frações da burguesia, como o “Todos pela educação” (Quadros; Krawczyk, 2021) e a Confederação Nacional da Indústria (Gawryszewski; Mello; Pereira, 2023) são exemplos cristalinos.

Esse discurso, não por acaso, aparece de forma explícita na *Exposição de motivos* da MP 746/2016: “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016). Foi, inclusive, utilizada a estratégia de vincular alguns indicadores educacionais a indicadores econômicos para comprovar essa tese e mostrar o tom da urgência da reforma:

Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem acontecido. (Brasil, 2016)

Além disso, ainda se insinua que, pelo fato de o Ensino Médio anterior não possibilitar aos estudantes “desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” e, portanto, não conseguirem entrada no mercado de trabalho, ficaria evidente “que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (Brasil, 2016). Por fim, quem se coloca como aquele capaz de solucionar o problema e oferecer uma formação que promova esse reajuste é, por óbvio, o próprio empresariado. Como firmado na Lei nº 13.415/2017, “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, 2017). Fora que, para garantir um melhor ensino técnico e profissional, se considerará “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).

Em termos de transformações pedagógicas propriamente ditas no ensino médio, a Lei 13.415/2017 estabelece os seguintes pontos: 1) as únicas matérias com obrigatoriedade durante os três anos serão português e matemática; 2) a formação geral básica será feita através do desenvolvimento de *habilidades e competências* vinculadas à Base Nacional Comum Curricular e complementada com a escolha, por parte do estudante, de um ou mais itinerários formativos, sendo eles 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; 3) a construção curricular deverá ser feita com vista a construir o “projeto de vida” do estudante e sua formação física, cognitiva e emocional. Desse modo, o que se evidencia é uma redução drástica dos conteúdos propedêuticos em prol do desenvolvimento de determinadas competências e habilidades (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a concepção pedagógica que alicerça a reforma é uma “pedagogia das competências”. Uma pedagogia que compreende ser o aprendizado de competências e habilidades a parte mais fundamental da formação escolar não é uma novidade da reforma, mas é a grande base sobre a qual se apoiam diversos organismos internacionais e *think tanks*. A ideia básica dessa formulação, pela boca de um desses organismos internacionais, é a seguinte:

Competências (ou habilidades) são definidas como um grupo de conhecimentos, atributos e capacidades que podem ser aprendidas e que possibilitam que os indivíduos realizem uma atividade ou tarefa de forma bem-sucedida e consistente e que podem ser construídas e ampliadas por meio da aprendizagem. A soma de todas as competências disponíveis para a economia em um determinado momento constitui o capital humano de um país. (OCDE *apud* Quadros; Krawczyk, 2021, p. 10)

Em resumo, portanto, quanto mais se desenvolverem as competências ou habilidades nos indivíduos de um país, necessárias às demandas das relações de trabalho, mais produtivo e competitivo esse país será, o que evidencia sua relação com a chamada teoria do capital humano, a qual não será possível desenvolver aqui.¹ Sendo

¹ Para maior apreciação do que é a teoria do capital humano, ver Frigotto (2001). De forma resumida, é uma teoria que se desenvolve em dois sentidos, em uma teoria do desenvolvimento

assim, a argumentação das mudanças no Ensino Médio encontra uma lógica. Não é o conhecimento teórico de *x* ou *y* disciplina que promoverá o reencontro da educação com o desenvolvimento econômico, mas sim, uma pedagogia com foco em “aprender a fazer” e a criar disposições nos indivíduos para lidarem com quaisquer adversidades, serem resilientes e adaptáveis à cada situação e condição que venham a encontrar no trabalho para serem consistentemente produtivos na tarefa que lhes seja incumbida cumprir.

2. A crítica marxista ao teor ideológico da reforma

Uma boa parcela da crítica marxista a essas mudanças se concentra no elemento ideológico dos discursos – resumidamente aqui apresentados – promovidos pela classe dominante que impulsionou o Novo Ensino Médio. Procurou-se compreender o real significado dessa reforma partindo do pressuposto clássico do materialismo de que não se analisa um determinado discurso ou uma determinada lei por ela mesma, mas a vinculando aos embates da vida material, ou se quisermos, “pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (Marx, 2008, p. 48). Em resumo, a pergunta fundamental é a seguinte: quais são os interesses da classe dominante que estão sendo ocultados nesse processo, a fim de que, assim como numa câmara escura, quem tome consciência das questões em jogo, o faça de “cabeça para baixo”, de forma invertida, a ponto de defender interesses que não os seus? – para usar a analogia clássica de Marx e Engels ao caracterizar o que é a ideologia (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Se pudermos colocar em poucas palavras, a tese fundamental seria que “tais formulações procuram materializar a ideologia dominante, a fim de ocultar que tais ações de aparente ‘empregabilidade’ e ‘protagonismo juvenil’ essencialmente estão sendo mobilizadas para encobrir a expropriação sofrida pela classe trabalhadora” (Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 79). A crise do capitalismo contemporâneo, a reorganização neoliberal com intuito tanto de “restabelecer as condições para a acumulação de capital como restaurar o poder de classe” (Harvey, 2007, p. 10) – após algumas décadas de uma social-democracia construída com intensa participação de organizações de trabalhadores em países capitalistas centrais –, as implicações no mundo do trabalho da terceira revolução industrial e, mais recentemente, a partir do que se convencionou chamar “Indústria 4.0” e a proliferação do “capitalismo de plataforma” criaram uma necessidade de readequar a força de trabalho às novas condições de existência.

Essas transformações produziram uma divisão do trabalho cada vez maior e um nível de complexidade do trabalho a ser exercido cada vez menor, de tal sorte que se consiga dar conta de um determinado labor sem a necessidade específica de um conhecimento elaborado, prescindindo até mesmo de rudimentos científico-técnicos

e em uma teoria da educação: “Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação”. (Frigotto, 2001, p. 16)

tradicionalmente necessários para o trabalho produtivo – ainda que tenhamos um aumento na complexidade geral dos processos onde esse trabalho está inserido, por exemplo, com o aumento considerável do desenvolvimento tecnológico incorporado pelo processo produtivo (Gawryszewski; Mello; Pereira, 2023, p. 15). Junto a isso, e, talvez, devido a isso, as condições de trabalho da população se deterioraram de sobremaneira, mesmo que, em 2023, o Brasil feche o ano com sua menor taxa de desemprego desde 2015, com 7,7% de desempregados. Contudo, apesar de uma aparente melhora, quando olhamos atentamente, o que se constata é que o aumento de emprego significa majoritariamente um aumento do trabalho informal. Até novembro de 2023 haviam sido criados 1,9 milhão de postos de trabalhos formais, sendo que no mesmo período em 2022 esse número era de 2,3 milhões e em 2021 de 2,7, ou seja, tem reduzido ano após ano a criação de trabalhos com carteira assinada (Konchinski, 2023). Em compensação, a taxa de informalidade no trabalho se encontra elevadíssima, chegando a 39%, o que corresponde a cerca de 40 milhões de pessoas. E, além disso, o número de pessoas em desalento, que procuraram trabalho por anos, mas não conseguiram e acabaram desistindo, também é alto, chegando a cerca de 4 milhões de pessoas, situação essa que atinge especialmente mulheres. (Passos, 2023)

Desse modo, seria necessário um tipo de educação que formasse sujeitos com capacidade de suportar esse quadro novo de precarização do trabalho, mesmo que sua condição de vida se degrade a cada momento mais. Ao ocultar que a situação de vida das pessoas advém da reestruturação das relações capitalistas e de uma intensificação da exploração do trabalho, pelo discurso de um suposto atraso educacional, a reforma procura, através dos discursos já demonstrados, “a produção de consensos sobre a sociedade burguesa neoliberal”, exigindo do “assalariado uma mobilização pessoal e uma implicação subjetiva para, além da interiorização das funções tradicionais das profissões, uma obrigação com performance e resultados” (Quadros; Krawczyk, 2021, p. 13).

Ou seja, se pretende neblinar que a formação oferecida no Novo Ensino Médio pouco tem a ver com uma educação que possibilite o reencontro com o desenvolvimento econômico do país e a melhora na qualidade de vida dos estudantes, mas sim, com a produção de um “trabalhador flexível, com base em competências e dotado de subjetividade conformada pela intensificação da precarização do trabalho e do desemprego estrutural” (Gawryszewski; Mello; Pereira, 2023, p. 19). Não é por acaso que, dentre as diversas competências, a mais valorizada pelos setores dominantes é a resiliência, “compreendida como a capacidade do indivíduo de lidar com adversidades de forma positiva”, a tornando “uma habilidade central, pois contribui com o aumento do desempenho, garantindo a fidelidade do trabalhador à empresa” (Quadros; Krawczyk, 2021, p. 12). Em suma, se intenta promover a formação de sujeitos que introjetam em si mesmos o mantra fundamental do neoliberalismo “*there is no alternative*” (não há alternativa) e por isso aceitariam as atuais condições de vida e se adequariam a elas, ao invés de uma educação que aponte para um reconhecimento das relações de exploração e precarização da vida e do trabalho e a suas possibilidades de superação.

3. Vínculo entre escola e trabalho no capitalismo: ideologia ou verdade?

Recapitulemos brevemente. O Novo Ensino Médio se baseia na tese de que a educação fornecida no Ensino Médio não está em consonância com o mundo do tra-

balho no século XXI, usando de alguns indicadores que demonstrariam essa dissociação, em especial os índices de escolaridade e empregabilidade da população trabalhadora. Para justificar um encontro desses dois mundos e até colocar certa urgência nesse processo, se promove um discurso de que “evidências internacionais indicam que a escolaridade é uma variável chave na determinação do progresso econômico de indivíduos e nações” (Instituto Unibanco *apud* Quadros; Krawczyk, 2021, p. 7). Desse modo, o Brasil, se tiver alguma pretensão de progresso econômico e de combate à pobreza, deveria, o quanto antes, reformular seu ensino para melhor vincular a escola às demandas dos processos de trabalho contemporâneo, o que colocaria mais pessoas em condições de entrar no mercado de trabalho e geraria maior produtividade ao país. Como visto, esse seria um discurso ideológico que mistifica a realidade para ocultar os interesses da burguesia de promover uma maior exploração sem que os trabalhadores vislumbrem uma possibilidade de transformação social, ou seja, buscar o consenso ou aceitação dessa realidade de vida precarizada. Contudo, por mais que esse discurso seja colocado pelas classes dominantes dessa forma para alcançar seus objetivos escusos, ele tem, para dizer o mínimo, elementos que explicitam, com um nível relativamente alto, a realidade histórica.

Primeiro, vale dizer que o vínculo entre desenvolvimento econômico capitalista e escolarização é verdadeiro e se comprova historicamente. Mesmo que, em diferentes países, que ocupam diferentes posições na cadeia produtiva e distributiva do capitalismo mundializado, se encontrem diferenças gritantes em termos de acesso escolar por parte de sua população, de infraestrutura, de profundidade de conteúdos trabalhados e mais uma série de questões, é possível enxergar a concomitância no desenvolvimento de uma sociedade urbano-industrial e a criação de uma escola que dê vazão a esse desenvolvimento. Uma breve remontada histórica em como se deu esse vínculo no seu molde “clássico” nos permite, ao menos, compreender o motivo do vínculo entre uma coisa e outra e sua relação de necessidade.

É conhecida a tese de que “fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam as escolas de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)” (Manacorda, 1992, p. 249). A revolução industrial e todos os processos históricos que a engendraram e os que são consequência dela mudaram, por completo, as exigências da formação das novas gerações a partir do rompimento das relações de dependência típicas das sociedades feudais. Nessas relações, seja no campo ou na cidade, a formação das pessoas mais novas dava-se, quase que totalmente, a partir da inserção desses jovens nos afazeres da vida adulta junto às pessoas mais velhas. Tanto para o camponês, quanto para o artesão, todas as “destrezas e os conhecimentos necessários para seu trabalho podiam ser adquiridos no próprio local de trabalho” (Enguita, 1989, p. 105), de tal modo que o processo de aprendizagem dos jovens consistia em acompanhar os mais velhos no trabalho da terra ou na corporação de ofício, obtendo, inclusive, o aprendizado da totalidade do processo de produção.

O rompimento das relações feudais representou uma verdadeira expropriação dos trabalhadores, a começar pelos seus meios de trabalho. Expropriou-se, igualmente, as suas formas de instrução, asseguradas pelas antigas relações de produção. E, se eles não tinham mais o conhecimento técnico e produtivo, acresce-se a isso que com as contínuas evoluções tecnológicas, não bastava mais que aprendessem como operar apenas uma máquina em específico, dado que logo ela seria substituída por

outra mais moderna. Nem tampouco que aprendessem a manusear uma máquina de um só ramo da produção industrial, dado que poderiam ser empregados em qualquer um dos ramos. Desse modo, era necessário que essa nova massa de operários modernos, apesar das condições de trabalho nas fábricas, não se “[fossilizassem] nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que [estivessem] disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva” (Manacorda, 1992, p. 271). E, para dar conta dessas necessidades, a escolarização seria necessária para o aprendizado técnico-científico requisitado, inclusive, transformando o conteúdo confessional que, até então, era o que a escola efetivamente oferecia a seus estudantes, começando, assim, na pedagogia, a “proeminência das coisas (ciência) sobre as palavras (as letras) e da sua estreita relação com a vida social e produtiva” (Manacorda, 1992, p. 253).

Outro fator de vínculo entre o desenvolvimento das sociedades capitalistas e a escola foi o fato de a construção das sociedades urbano-industriais a partir da segunda metade do século XVIII criar outra forma de sociabilidade de maneira geral. Sem as relações de dependência tradicionais do regime de vassalagem e das dinâmicas próprias das corporações de ofício, havia indivíduos livres e autônomos, mônadas, que entram em relações de igualdade formal e se vinculam através do contrato social, garantido pelo direito positivo que, por sua vez, é assegurado pelo Estado Nação. Entrouse no campo da sociedade civil, o que também impactou em transformações no campo da educação. Fez-se imperativo a generalização dos códigos escritos e de uma formação moral e cívica compatível com essa nova sociabilidade (Saviani, 2013, p. 82-83).

Significa que foi condição para o desenvolvimento da nova sociedade urbano-industrial, ou capitalista, se quisermos, a generalização da educação escolar. Não à toa a intelectualidade burguesa nos primeiros momentos se deteve no debate de como se daria essa instrução das massas e, em especial, qual o nível em que ela se daria. A nova elite político-econômica que se firmava necessitava

recorrer a ela [a instrução das massas] para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis. (Enguita, 1989, p. 110)

Daí surgem colocações como a de Adam Smith dizendo que queria “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas” (Smith *apud* Saviani, 2003, p. 138), ou de La Chalotais, um dos principais pensadores iluministas do período e com bastante influência no processo de expulsão dos jesuítas do território francês, quando diz que “O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas preocupações” (La Chalotais *apud* Luzuriaga, 1971, p. 173; tradução nossa).

No Brasil, apesar de suas peculiaridades, o vínculo entre o desenvolvimento de uma sociedade capitalista, de modelo urbano-industrial, e a necessidade de uma escolarização que dê vazão a esse desenvolvimento também se fez presente.² Nossa modernização capitalista é consolidada na “Revolução de 30”, com Vargas, onde se inicia

² Para um estudo sobre como se deu a formação da escola moderna no Brasil e os motivos dela ser defasada em comparação com os processos de modernização e escolarização dos países de capitalismo central, ver Romanelli (1986).

a passagem do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial – “ainda que essa predominância não se concretize em termos da participação da indústria na renda interna senão em 1956” (Oliveira, 2013, p. 35). Uma das principais medidas tomadas, logo no ano seguinte, em 1931, foi a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931) estabelecendo a modernização também no sistema de ensino brasileiro, promovendo “medidas [que] procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava” (Dallabrida, 2009, p. 1).

No que diz respeito à melhoria da condição social dos indivíduos atrelada à inserção na escola, esse também é um tópico que tem fundamento histórico, tanto nos países de capitalismo central, quanto da periferia, ressalvadas suas nuances em cada um dos casos. De início, os movimentos organizados dos trabalhadores não atrelaram o acesso à nova instituição escolar à melhoria das condições sociais. Houve uma gama de iniciativas de autoinstrução popular que tentava dar conta da necessidade da classe trabalhadora “acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, quando não de subverter radicalmente a ordem social existente” (Enguita, 1989, p. 121). Contudo, não tardaria para que uma parte relevante das organizações operárias entendesse ter a escola moderna e seus princípios (universalidade, laicidade, gratuidade, estatalidade, obrigatoriedade e instrução científico-técnica) um potencial emancipatório, de tal modo que, no desenrolar das disputas políticas, tal compreensão acerca da nova instituição fosse generalizada.

Essa foi a tônica do marxismo e das organizações comunistas. Em 1847, Marx e Engels foram destinados pela Liga dos Comunistas a escrever um documento político-propagandístico a ser amplamente divulgado contendo as principais reivindicações e o programa político dos comunistas à época. Engels escreve um primeiro documento que veio a ser rejeitado por Marx quando o leu por ter uma forma catequística, onde, em um dos pontos do programa estabelece a necessidade da “Educação de todas as crianças a partir do instante em que possam prescindir dos cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a cargo do Estado. Educação conjugada com o trabalho fabril” (Engels, 2014, p. 102). Reescrito então a quatro mãos e lançado em fevereiro de 1848, surge o *Manifesto do partido comunista* e, no último ponto do programa, consta: “Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx; Engels, 2010, p. 58).

No que diz respeito ao processo brasileiro, é fato também, que, ao longo do tempo, mais e mais classes sociais reivindicavam seu lugar na escola, inclusive como um lugar ímpar para garantir a ascensão social. Com a Independência e o começo do Brasil Império, surge uma classe intermediária vinculada ao artesanato, ao pequeno comércio, aos jornais e à burocracia que demandou sua entrada na escola, em especial pelo potencial de distinção social com relação às camadas mais baixas, ligadas à servidão do trabalho manual e escravizado (Romanelli, 1986, p. 37). Já na chamada Primeira República (1889-1930), com ênfase na sua última década (1920), já com a escravatura abolida e o Brasil explicitando suas pretensões de formação de uma sociedade moderna, se vê uma série de movimentações políticas surgindo em solo brasileiro com o sindicalismo, o socialismo, o anarquismo, o tenentismo, entre outros. Boa parte desses movimentos políticos, em sua maioria mobilizadores das classes trabalhadoras, passaram a pautar uma maior entrada dos trabalhadores na escola como um aumento,

tanto de sua condição social, mas também de participação política na sociedade brasileira, a ponto de se poder falar que, nesse momento, o que havia era um verdadeiro “entusiasmo pela educação” (Nagle, 1974). Essa mesma reivindicação se mantém e, na época da constituinte, o Fórum das Entidades Educacionais em Defesa da Escola Pública conseguiu a aprovação da obrigatoriedade do cuidado escolar das crianças por parte do Estado quase que desde seu nascimento, de tal modo que o que vemos é uma hipertrofia escolar, tanto vertical, quanto horizontalmente, ou seja, tanto em termos de ampliação da carga horária, quanto do tempo de vida a que se deveria passar nela (Saviani, 2013, p. 83-84).

Sendo assim, a tese contida na Reforma do Ensino Médio e na sua defesa sobre o suposto vínculo entre o desenvolvimento econômico (do país e de seus indivíduos) e a escolarização se trata de um fato histórico verificável. E pode-se dizer mais: a escola moderna sempre teve uma espécie de missão civilizatória nas sociedades capitalistas, dado que é a instituição por excelência de preparação e inserção das novas gerações nessa sociedade. Sem a escola moderna – não seria absurdo dizer – provavelmente não existiria capitalismo. Ou seja, o estabelecimento desse vínculo por parte da Reforma não é uma falseabilidade da realidade, mas antes, a explicitação dela. Temos agora que avaliar a outra ponta do discurso, a saber, que esse vínculo se quebrou, que no contexto atual das últimas décadas houve uma dissociação do mundo do trabalho com a escola e vice-versa.

Já abordamos, mesmo que brevemente, como o próprio progresso tecnológico inerente ao capitalismo promove uma redução das necessidades de saber técnico-científico do trabalhador pois cada vez mais esses saberes são transferidos para as máquinas (aqui entendida em sentido amplo, seja a maquinaria de uma fábrica de carros, seja um celular, ou qualquer outro aparato tecnológico inserido na dinâmica do trabalho). Nos finais dos anos 1930 essa já era uma questão que perturbava uma parcela da teoria crítica pelo seu potencial de inversão: “Em relação a isso poder-se-ia inverter a frase: as ferramentas são prolongamentos dos órgãos humanos, na frase: os órgãos humanos são também prolongamentos das ferramentas” (Horkheimer, 1983, p. 126). Vivemos, sem dúvida, o momento histórico do ápice dessa inversão, de tal modo que uma parcela considerável dos trabalhos que são requeridos pode ser aprendida em pouquíssimo tempo pois os saberes necessários já estão incorporados nas máquinas.

Essa situação ganha especial validade em um país como o Brasil. A especificidade da modernização brasileira se encontra no fato de que se conjuga de forma orgânica o “moderno” e o “arcaico” de tal forma que o moderno, para se desenvolver, se alimenta do arcaico, “introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo” (Oliveira, 2013, p. 60), como demonstrou Francisco de Oliveira na sua *Crítica à razão dualista*. Essa particular modernização, no seu momento derradeiro, faz com que “convivam todas as eras ‘geológicas’ do capitalismo: setores *high-tech* com o trabalho informal” (Oliveira, 2018a, p. 73), onde, quanto mais desenvolvimento tecnológico foi obtido, mais desenvolveu as formas arcaicas de trabalho, não as tornando mais complexas, mas mais rudimentares. Essa convivência, que mais tem a ver com uma mútua dependência, caminha a passos largos para o que Chico de Oliveira chamou de “plenitude do trabalho abstrato”. Sem querer entrar nos meandros truncados que nos obrigariam a abordar o debate conceitual sobre a composição orgânica do capital, mais valia absoluta, relativa etc., a plenitude do trabalho abstrato,

em síntese, significa que “todo o tempo de trabalho é tempo de produção” (Oliveira, 2013, p. 136).

O trabalho informal, ou como Chico preferia dizer, o trabalho sem forma, tipicamente terceirizado e precarizado, tem uma astuta mudança (ao menos para o lado do capitalista), a saber, o não recebimento de um salário por parte do trabalhador. No trabalho formal, o salário é um adiantamento que o capitalista paga ao trabalhador. Adiantamento pois o capital só se concretiza com a venda da mercadoria, o que significa que independentemente se essa venda se efetiva ou não, o trabalhador receberá sua parte - ainda que, como sabemos, não o total pelo que produziu. Já no trabalho informal, “por estranho que pareça, os rendimentos dos trabalhadores agora dependem da realização do valor das mercadorias, o que não ocorria antes” (Oliveira, 2013, p. 136). É nesse sentido que devemos entender que “todo o tempo de trabalho é tempo de produção”, dado que sem o estabelecimento de uma norma de quanto tempo de trabalho será pago, independente da produção ou da realização da mercadoria pela venda, nesse novo modelo de trabalho, o dinheiro ganho pelo trabalhador depende do lucro do capitalista, dado que só recebem após a realização dessa venda, ou o que em muitos casos acontece, essa venda se efetiva no próprio tempo de trabalho.

O caso mais típico é o de motoristas da plataforma Uber, de tal sorte que comumente se denomina esse tipo de trabalho de “trabalho uberizado”. Ludmila Abílio, pesquisadora na área da sociologia do trabalho, ao estudar a uberização, dando certa continuidade aos debates colocados por Chico de Oliveira a esse respeito, chega a conclusões para nós bastante relevantes. A primeira é que essa “não-forma” do trabalho é feita a partir de “atividades que podem transitar entre o lazer, a criatividade, o consumo e também o complemento de renda. Trata-se de uma ausência da forma concreta do trabalho, o que significa a plena flexibilidade e maleabilidade de uma atividade que, entretanto, se realiza como trabalho” (Abílio, 2017). A segunda, derivada disso, é que a informalidade só pode lidar com um certo “amadorismo” do trabalhador. “O motorista Uber não é um motorista profissional, como o taxista” (Abílio, 2017). Esse tipo de trabalho só pode funcionar em uma dinâmica em que ninguém é especialista em nada, não detém um conhecimento específico de um ofício, e nem sequer existe esse requerimento. O trabalhador deixa de ser um profissional de uma área e vira um amador em todas elas.

Assim como o motofretista combina seu trabalho na terceirizada com o do aplicativo, assim como o engenheiro pejetizado passa seus dias entre o computador e a direção do carro Uber, trabalhadores dos mais diversos perfis socioeconômicos engajam-se em atividades que não têm um estatuto profissional definível, mas que podem ser fonte de rendimento, de redução de custos, ou mesmo do exercício de sua criatividade.³ (Abílio, 2017)

Voltando ao Chico, dois pontos se entrecruzam dado essa situação. O primeiro é que, por causa desse amadorismo, “o conjunto dos trabalhadores é transformado em

³ Uma outra conclusão de extrema relevância a que a pesquisadora chega diz respeito à relação do trabalho informal com o trabalho “tipicamente feminino” na nossa sociedade. Segundo ela, é o trabalho feminino que nos oferece “as raízes da flexibilização do trabalho que atravessa o mercado de cima a baixo” (Abílio, 2017). Não vamos aqui nos estender no assunto por não ser o foco do trabalho, mas sem dúvida é algo a ser investigado para melhor compreensão dessa nova norma do trabalho atual.

uma soma indeterminada de exército da ativa e da reserva, que se intercambiam não nos ciclos de negócios, mas diariamente” (Oliveira, 2013, p. 136). E, se na década de 1970 o trabalho informal poderia ser compreendido como um sinal do subdesenvolvimento, algo a ser resolvido com o desenvolvimento moderno capitalista brasileiro, a verdade é que hoje o “setor informal apenas anuncia o futuro do setor formal”⁴ (Oliveira, 2013, p. 136). O outro é a consequência dessa situação no que diz respeito à relação que estabelecemos ao longo do presente tópico entre escola e capitalismo.

Na era molecular-digital, a educação se tornou não funcional para a melhoria do mercado de trabalho. Qualquer pessoa passou a poder manejar um computador, o que viabilizou o trabalho sem forma ou informal. E a situação da educação no Brasil confirma: trata-se de fazer escolas pobres para pobres, apenas como mecanismo de legitimação, embora a vida real das populações e das classes nada tenha a ver com o que se ensina nas escolas. (Oliveira, 2018a, p. 74)

Ou seja, pelo processo de universalização de um “trabalho amador”, de rápida aprendizagem e cada vez mais baixa complexidade de execução, não é mais a escolarização que garante a reprodução do trabalho, mas a própria prática social, de tal modo que sobra apenas uma das funções típicas da escola moderna, a ideologização de seus estudantes, ou como disse Chico, o mecanismo de legitimação.⁵

Sendo assim, o discurso propagado pela Reforma do Ensino Médio, de que nos anos recentes houve um descompasso entre a escola de nível médio e o mundo de trabalho, não significa uma mistificação da realidade, mas uma explicitação dela, ainda que sem explicar seus motivos. O que nos leva ao último tópico desse discurso, ou seja, sua parte efetivamente propositiva, a mudança curricular que poderia promover esse reencontro e reaver o progresso econômico brasileiro. A partir disso poderemos falar, igualmente, sobre a função ideológica da escola no atual contexto.

4. Conformação às relações de trabalho: ideologia ou verdade?

Como vimos, a partir do desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, tal qual a resiliência, eles se tornariam mais aptos a ocuparem os postos de trabalho, já que teriam o que é mais requisitado pelo mundo do trabalho no atual momento. A consequência é que ocorreria novamente o encontro entre a escola e o trabalho, de tal modo que o Brasil poderia entrar novamente no rumo do progresso e desenvolvimento econômico e as novas gerações, conseguindo emprego, teriam a possibilidade de alcançar alguma ascensão econômico-social. O que de maneira indireta está sendo dito – e por mais que seja indiretamente, não se tem pretensão de esconder no discurso – é que essa é a única possibilidade de progresso que temos. Se pudermos colocar em uma fórmula crítica:

A rigor, o NEM [Novo Ensino Médio] afasta os estudantes do conhecimento sistemático nos domínios da ciência, da tecnologia, da filosofia e da arte e cultura em prol de competências que moldariam a formação às necessida-

⁴ O que explica, pelo menos em larga medida, os dados de crescimento da informalidade e decréscimo do trabalho por CLT nos últimos anos no Brasil, já expostos em seção anterior.

⁵ Contudo, como se verá no tópico seguinte, argumentaremos que até essa função se perde devido à própria dinâmica da modernização brasileira e sua conjuntura mais recente.

des do capital por meio de competências adaptativas à ordem social, inclusive em um contexto de imensa precarização do trabalho e mesmo de empreendedorismo concebido aqui como uma expressão que denota o trabalho sem direitos trabalhistas. (Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 83-84)

O ponto que nos parece central da crítica aqui é que essa fórmula afastaria os estudantes não só dos conteúdos estabelecidos do Ensino Médio antes da reforma, mas que, em especial, por esse afastamento, as novas gerações se distanciariam, igualmente, da possibilidade de vislumbrar outras relações sociais possíveis. Isso acarretaria, portanto, a aceitação e adaptabilidade social que, no fundo, seria o principal objetivo das classes dominantes com o Novo Ensino Médio. Em suma, seria uma tentativa de excluir a chance de uma latente transformação social que aponte para um futuro com melhores condições de trabalho e existência, fundamentalmente, por parte da classe trabalhadora. É interessante, nesse caso, uma breve reflexão sobre essa possibilidade de transformação social no Brasil.

É conhecida a ideia inaugurada por Stefan Zweig, nos anos 1940, de que o Brasil seria o país do futuro. Ele deu apenas a forma de uma “palavra de ordem” a uma promessa futurista que começa quando a modernidade desembarca de vez em território brasileiro, como já dissemos, com Vargas na “Revolução de 30”. Não por menos. É justamente na década de 1930 que se começa uma sina na tradição intelectual brasileira de pensar a formação do Brasil como uma nação moderna e que se estende pelas décadas seguintes. Seus nomes principais todos conhecem: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior. Com exceção do primeiro, que aponta mais para o passado do que para o futuro, os outros reconhecem ser o passado colonial o principal entrave para a construção efetiva de uma nacionalidade moderna plena no Brasil. Para Sérgio Buarque, apesar da semelhança descritiva para com a produção de Gilberto Freyre, porém com os polos invertidos, ao se impulsionar uma sociedade mais democrática, poderíamos, aos poucos, deixar para trás nossas raízes coloniais portuguesas. (Schwarz, 1999, p. 17) Para Caio Prado, “também aqui nós temos a matriz colonial que precisa ser superada. Escravidão, monocultura, incultura, primitivismo – em suma, o atraso – são o resultado funcional da subordinação da Colônia à Metrôpole” (Schwarz, 1999, p. 17).

Não muito tempo depois, com a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), se criou o conceito de “modo de produção subdesenvolvido”, onde o “‘subdesenvolvimento’ pareceria a forma própria de ser das economias pré-industriais penetradas pelo capitalismo, em ‘trânsito’, portanto, para as formas mais avançadas e sedimentadas deste” (Oliveira, 2013, p. 32). A partir do conceito de subdesenvolvimento se chegou até a falar em dependência dos países subdesenvolvidos para com nações desenvolvidas, de tal modo que Celso Furtado, provavelmente o intelectual mais proeminente dos cepalinos, compreendeu que a superação de uma condição atrasada do Brasil para a modernidade estaria travada pois “o comando das decisões estratégicas que determinam o futuro está fora deste e deve ser trazido para dentro” (Schwarz, 1999, p. 18). Ou seja,

toda a questão do desenvolvimento foi vista pelo ângulo das relações externas, e o problema transformou-se assim em uma oposição entre nações, passando despercebido o fato de que, antes de oposição entre nações, o desenvolvimento ou o crescimento é um problema que diz respeito à oposição entre classes sociais internas. (Oliveira, 2013, p. 33)

Semelhante, de certa maneira, à essa ideia cepalina, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), nas vésperas do golpe civil-militar de 1964, compreendeu os desafios da formação brasileira a partir do anti-imperialismo. “Muito mais antiimperialista que anticapitalista, o PC distinguia no interior das classes dominantes um setor agrário, retrógrado e pró-americano, e um setor industrial, nacional e progressista, ao qual se aliava contra o primeiro” (Schwarz, 2008, p. 75). Tudo passava por construir uma autonomia nacional, rompendo com a condição dependente do país que fomentava nos setores atrasados e “pré-capitalistas”.

Nos anos 1980, com o retorno do regime democrático formal, Chico de Oliveira, expressando a esperança política da época, formulou a viabilidade de um pacto de classes que se direcionasse para uma desmercantilização da sociedade. Baseando-se no surgimento no capitalismo, àquela altura, do que ele chamou de direitos do antivalor, chegou a falar em uma “economia política da social-democracia” (Oliveira, 1998). A perspectiva era de uma

possibilidade de que a disputa política por fundos públicos de acumulação pudesse mudar o rumo de estruturação de uma sociedade de classes em luta. Pois a luta consciente e o esforço coletivo que emanam dessa dinâmica política poderiam ensejar instituições cada vez mais inclusivas, de modo que seus protagonistas poderiam então assumir seu próprio destino. (Aran-tes, 2022, p. 93)

É possível dizer, assim, que, ao longo da moderna história brasileira, as possibilidades de construção de uma nação plena, autônoma, com uma institucionalidade consistente e capaz de dar vazão às necessidades de sua população foram vistas sob a seguinte máxima: “*A pobreza e sua superação eram a nossa chance histórica!*” (Schwarz, 2013, p. 19). O que significa que “em lugar do antagonismo entre Civilização e Barbárie, que vê os pobres como lixo, entrava a ideia generosa de que o futuro dependia de uma milagrosa integração nacional, em que a consciência social-histórica levasse de vencida o imediatismo” (Schwarz, 2013, p. 19). Todas essas ideias, contudo, não eram propriamente “ideias fora de lugar”, mas muito pelo contrário, tinham total fundamento político e cultural.

O projeto de modernização capitalista encabeçado por Vargas teve uma grande jogada política que deixou marcas para o resto da história brasileira. Adalberto Cardoso (2019) nos mostra como, na construção do Estado capitalista brasileiro, foi construída uma utopia da proteção estatal. Ao contemporizar com a elite agrária, não transformando as relações sociais no campo, prometia uma integração cidadã aos trabalhadores urbanos – se bem que, como o mesmo autor diz, uma “cidadania regulada” – representada pela legislação trabalhista e social. A ideia central era a inclusão, em três planos, de todos os trabalhadores, na fruição do que uma civilização moderna poderia produzir:

na firma, por meio da estabilidade no emprego, o que gerou compromisso mútuo entre as classes pelo bem estar de uns e a prosperidade de outros; no Estado, por meio da participação nos sindicatos como órgãos estatais e nos mecanismos corporativos de tomada de decisão, que acolhiam também as classes superiores; e na sociedade de consumo, aspecto garantido pela instituição do salário mínimo [...] e da previdência social, por ele chamada de propriedade social disponível aos trabalhadores, que asseguraria bem-estar material na velhice e na doença. (Cardoso, 2019, p. 193)

A partir dessa engenharia social, os trabalhadores e a massa da população urbana teriam descoberto que valia a pena lutar por essa inclusão, de tal sorte que se criou uma identidade social e política. Especialmente por ser o Brasil uma nação

com 80% da população situada abaixo da linha da pobreza, a promessa dos direitos sociais e do trabalho era uma promessa utópica, capaz de disputar corações e mentes com outras promessas (como a socialista ou a comunista) em posição bastante privilegiada, porque corporificada em instituições e na ordem jurídica estatal, sobretudo em sua capacidade de reprimir legitimamente a dissidência. (Cardoso, 2019, p. 186)

Ou seja, a possibilidade de superar a pobreza era apostar politicamente no desenvolvimentismo urbano-industrial. Seria ele quem poderia nos livrar dos resíduos pré-modernos que nos constituíam e, supostamente, travavam nossa passagem ao primeiro mundo desenvolvido. A ditadura civil-militar conseguiu mostrar como esse caminho à modernização poderia ser extremamente violento e repressivo. O Brasil conheceu a face do desenvolvimentismo que, antes de prometer uma cidadania plena, entregava morte e censura. Contudo, o período ditatorial se encerrou e, nos seus contornos finais, viu o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT), do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), da Central Única dos Trabalhadores (CUT) etc., fazendo dos anos 1980, no que diz respeito à organização política da classe trabalhadora, uma das décadas de horizontes mais animadores. Era a chance de concretizar a promessa da nossa modernidade a partir dessas organizações de trabalhadores, que saíram fortalecidas no processo de redemocratização, disputando efetivamente os rumos do Estado e do desenvolvimento nacional.

Enfim, quando se alcança o lugar máximo almejado por essas organizações e todo o progressismo brasileiro, com a eleição presidencial de Lula em 2002, o que se constatou foi uma grande “hegemonia às avessas” (Oliveira, 2018b), em que a classe dominante consente em ter seu programa econômico conduzido politicamente pelo seu contrário, a classe de subalternos organizada, atribuindo-lhe, inclusive, o volante da “direção moral”. O programa já sabemos qual é, como se chama e quando ele tem início: o neoliberalismo, iniciado com Fernando Collor de Mello em 1990, sendo continuado por Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso até a chegada de Lula. As consequências dessa hegemonia às avessas mostram o derradeiro final de todas as promessas que a modernização brasileira fez. Se o Brasil era o país do futuro, esse futuro chegou e não é idílico como se esperava. Não existe mais “no mundo globalizado de fins do século XX e início do século XXI, fronteiras para a expansão do capital que, ao se realizar, liquidasse todas as anteriores formas ‘feudais’ ou ‘pré-capitalistas’” (Oliveira, 2018a, p. 73). As relações do campo, tradicionalmente vistas como arcaicas, fruto do passado colonial e incompatíveis com a modernização, hoje constituem um verdadeiro espaço capitalista por excelência. Temos um verdadeiro “agronegócio” capaz de ser um dos principais exportadores de grãos e carne bovina do mundo, incorporando o máximo que pode do que há de mais moderno no desenvolvimento capitalista. Não existe mais inclusão social a ser feita, o Estado, a seu modo, mobilizando o “arcaico” a seu favor, chegou em todos os recantos da sociedade com suas políticas públicas.

Se não havia emprego formal [...], a forma que o Estado encontrava para dar conta dessa ausência era a precariedade, a transformação da exceção em re-

gra, programas do tipo Primeiro Emprego e Bolsa Família. Se não havia recursos para a construção de habitações, utilizava-se o mutirão, à exceção da cidade, como política estatal de habitação”. (Oliveira, 2018a, p. 76)

Por fim, todo o espaço de disputa política pelo lugar do “público” se esvai com o esforço máximo do Estado em promover privatizações de todo tipo submetendo tudo ao domínio do capital financeiro.

Talvez a caracterização mais sagaz do que é o Brasil que encontrou seu futuro na modernização capitalista é a feita por Chico de Oliveira. O Brasil se tornou um ornitorrinco, em que a linha evolutiva da qual foi gerado não condiz mais com sua realidade e seu estado atual não aponta para nenhuma evolução outra. É um mamífero capaz de conjugar características reptilianas, não ter mamas, e uma aparência com elementos de um pato.

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as “acumulações primitivas”, tais como as privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são, propriamente falando, “acumulação”. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de “buraco negro”: agora será a previdência social, mas isso o privará exatamente de redistribuir a renda e criar um novo mercado que sentaria as bases para a acumulação digital-molecular. O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (Oliveira, 2013, p. 150)

O desenvolvimento do capitalismo brasileiro que sempre apontou para uma superação das condições existentes, que sempre prometeu alguma possibilidade de prática política capaz de promover essa superação, que sempre deu brecha para o progresso, não encontra mais para onde escoar essas promessas. Ele completou sua história de progresso modernizador e não abre mais espaço para alternativas. A mero título de exemplo, é curioso como um representante dos povos originários (aqueles que, constantemente, foram excluídos dessas promessas e, mais do que isso, foram o sangue necessário para que elas se erguessem) com mais visibilidade no momento atual, a saber, Ailton Krenak, que, não por acaso, rejeita a modernidade e sua história, ao expor essa rejeição em uma de suas intervenções, tem como alternativa não a subversão radical da modernidade, mas apenas “adiar o fim do mundo”. E mais curioso ainda é o que seria esse adiamento: “a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo” (Krenak, 2019, p. 27). O que queremos salientar, entretanto, é que essa posição tem menos a ver com uma falta de capacidade de imaginação e prática política transformadora, e mais com as possibilidades reais de transformação do capitalismo brasileiro. No limite, a dialética da modernização brasileira “tratava-se de uma espécie de dialética negativa: os problemas não eram superados dando lugar a uma nova e superior contradição; os problemas eram rebaixados, utilizando-se de formas precárias, arcaicas, regressivas” (Oliveira, 2018a, p. 77).

Torna-se evidente, portanto, que a ideia propagada pela Reforma do Ensino Médio de que a substituição dos conteúdos científicos pela incorporação das competências geraria o reencontro com o progresso econômico não faz sentido ou constitui uma mistificação da realidade. Inclusive, o que se tem constatado nos processos de implementação dessa reforma é que o currículo das matérias que compõem os itinerários formativos é esvaziado, sem referências teóricas e que os próprios professores que lecionam essas matérias o fazem sem terem tido nenhuma formação e experiência relacionada aos conteúdos, como é no caso do Rio de Janeiro (Gawryszewski; Pereira, 2023). Ou seja, pedagogicamente é uma anomalia, é a própria inviabilidade de um processo mínimo de educação.

Contudo, queremos demonstrar que a concepção pedagógica da atual reforma do ensino médio não está em dissonância com a realidade brasileira. Nesse sentido, uma pedagogia que coloca em segundo ou terceiro plano (quicá em plano nenhum) conteúdos específicos, propedêuticos, científicos, em prol de “habilidades”, em que não se necessita de nenhuma formação consistente para seu desenvolvimento, como a pedagogia das competências, encaixa como uma luva. Não para reaver o progresso, até porque ele saiu do horizonte, mas como, talvez, a única que seja coerente com a prática social contemporânea.

Junto a isso, abordamos, mesmo que brevemente, que a escola, ao se inserir na história de desenvolvimento moderno, seja no Brasil ou em outros países, tinha uma espécie de missão civilizatória, de tal sorte que ocupava um lugar necessário para viabilizar esse desenvolvimento. Se fazia necessária a instrução sistemática da população⁶ para que essa população pudesse se inserir nessa história, a aceitasse e, com isso, manter as bases de seu desenvolvimento assentadas. Uma das coisas que a reforma faz é explicitar que esse lugar tem se esvaído de sobremaneira, seja por essa missão ter se concretizado, seja por ela simplesmente deixar de fazer sentido para as pretensões modernas atuais. Ela evidencia isso não só pelo próprio discurso, mas, igualmente, pela prática. No limite, o que nos sobrou foi uma certa resiliência que continue nos permitindo contar nossas histórias, de tal sorte que, assim como a “plenitude do trabalho abstrato” esvazia a escola moderna da função de preparação técnico-científica dos estudantes, o impasse da “dialética negativa” da modernização brasileira esvazia sua função de legitimação social, já que a prática social desse impasse já a estabelece por si própria. Se não necessariamente por uma grande aceitação popular dela, por uma falta de viabilidade de transformação social consistente.

Vivemos uma época que nos coloca um desafio novo de compreensão da realidade. Dentro da tradição marxista sempre se soube que o capitalismo necessitava ocultar as relações sociais, pois, por baixo dos panos, o que se tem é uma história de exploração de uma classe sobre a outra. Para isso se eleva todo um conjunto de ideias, valores, filosofias, leis etc. que visam disputar a consciência da classe trabalhadora, para que ela seja sempre envolta de uma “falsa consciência”. Daí a conceituação clássica feita por Marx e Engels da categoria “ideologia”. Nesse sentido, a verdade sempre foi revolucionária, pois só ela poderia revelar o aparato de dominação e exploração de classe existente, de sorte que a falsa consciência poderia se transformar em consciência de classe. A necessidade de ocultamento ou mistificação da realidade continua

⁶ Mesmo que, como também já foi explicitado, de maneira sempre travada pelos interesses da burguesia, ficando restrita às classes dominantes o pleno potencial dessa educação sistemática.

existindo, por óbvio. Contudo, no Brasil, a terra do “desenvolvimento conservador a partir de rupturas históricas libertadoras” (Oliveira, 2018a, p. 32), como diria Chico de Oliveira, vemos a verdade mudar de lado. A partir da conjugação entre falseabilidade e verdade, ocultamento e desvelamento, a classe dominante dá continuidade a seu projeto de sociedade. O desafio não passa mais só por se perguntar: qual a verdade que tanto se quer esconder? Mas perguntar igualmente: o que se quer esconder através da verdade?

Considerações finais: quais as consequências?

A pergunta fundamental que fica, portanto, é: o que a reforma do ensino médio quer ocultar a partir da explicitação da realidade? Assim como a escola moderna teve seu surgimento, seu desenvolvimento e sua consolidação devido às transformações sociais engendradas pelo capitalismo e seus conflitos internos, com a figura da “plenuidade do trabalho abstrato” e a realização da modernização, não é de se espantar que ela chegue ao seu fim. Ao explicitar o falecimento da função civilizatória da escola moderna e adequar seu currículo a essa nova realidade, a reforma oculta que o processo mais fundamental em curso, no que diz respeito à educação no Brasil hoje, tem a ver com a passagem dessa escola para uma outra, com princípios fundamentalmente distintos.

A consequência teórico-política que vemos é que a imensa maioria dos trabalhos científicos e disputas políticas feitas em cima da reforma se atém a combater fundamentalmente o currículo novo, a dizer que o Novo Ensino Médio é irrealizável em uma grande gama de lugares pela falta de infraestrutura escolar e a interpretar que seu principal objetivo é uma certa formação e ideologização dos novos trabalhadores, aos moldes da teoria crítica dos anos 1970.⁷ Em suma, se colocam nos clássicos lugares das disputas políticas no campo da educação, onde existia uma fronteira que não podia ser ultrapassada e os combates se davam pela redução ou aumento do nível de conteúdos oferecidos pela escola, por qual seria a concepção pedagógica dominante e pelo aumento ou diminuição da infraestrutura escolar.

No fundo, desde sua criação, sempre se soube que a escola moderna não estava verdadeiramente em cheque pela atuação da burguesia, pois tinha sido a mesma que a criou e sempre viu necessidade no seu “valor de uso”, tendo por atuação política fazê-la funcionar em uma espécie de baixa intensidade, enquanto, do outro lado, se tentava destravar suas possibilidades emancipatórias. Havia um chão sobre o qual essa disputa podia se dar sem muitas “surpresas”. O que temos agora é que esse chão dado pela burguesia foi limado e, com isso, nós perdemos a sustentação e a capacidade de efetivamente fazer valer nossos interesses.

Isso não significa que todos os trabalhos científicos e movimentos políticos feitos sob esse prisma estejam equivocados ou sejam irrelevantes, ao contrário, a escola

⁷ Sobre isso, apesar de já termos abordado sobre as interpretações focadas no caráter da formação ideológica da Reforma aos moldes da teoria crítica da década de 1970, para obter um panorama geral dos trabalhos científicos acerca da Reforma do Ensino Médio ver os seguintes dossiês: 1) Trabalho Necessário (2021). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497>>. Acesso em: 17/01/2024; 2) Retratos da Escola (2022). Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>>. Acesso em: 17/01/2024; 3) Espaço Pedagógico (2023). Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep>>. Acesso em: 17/01/2024.

moderna ainda não desapareceu, nem tampouco seus modos de funcionamento e, por isso, ainda é um lugar de disputa. O ponto central, contudo, passa a ser que, de início, se rebaixa sensivelmente o programa político existente. Se antes a defesa era para uma “hipertrofia escolar”, como já falado acima, a defesa passa a ser, agora, pela mera existência da escola moderna, ainda que respirando por aparelhos. Nesse sentido, é necessário se questionar em que condições se dá uma defesa por algo que perdeu sua função. Se tradicionalmente as “ideias fora de lugar” eram da classe dominante ao falar sobre liberdade em uma sociedade escravista, por exemplo, uma defesa da escola de Estado, no atual contexto, não seria uma espécie de “ideia fora de lugar” também? O desafio que se coloca, conseqüentemente, seria a formação de um projeto de escola que consiga superar a escola moderna e, ao mesmo tempo, ter uma sustentação diante dos desafios do tempo presente.

Referências

- ABÍLIO, Ludmila. *Uberização do trabalho: A subsunção real da viração*. Blog da Boitempo, 22 fev. 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>>. Acesso em: 07/01/2024.
- ARANTES, Paulo. “O ornitorrinco virou um monstro: e agora, Chico?”. In: BELLO, Carlos Alberto *et al.* (orgs.). *Francisco de Oliveira: questões, diálogos, depoimentos*. São Paulo: FFLCH/USP, 2022 [Recurso eletrônico].
- BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2017. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 05/01/2024.
- BRASIL. Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. Exposição de Motivos. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-e-xposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 05/01/2024.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. *A construção da sociedade de trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Amazon, 2019.
- DALLABRIDA, Norberto. “A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário”. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago, 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>>. Acesso em: 05/01/2024.
- ENGELS, Friedrich. “Princípios do comunismo”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes de Bolso, 2014.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno *et al.* “Formação da classe trabalhadora”. In: LEHER, Roberto (org.). *Educação no governo Bolsonaro: Inventário da destruição*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno; MELLO, Lívia; PEREIRA, Natália. “O caráter do Novo Ensino Médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do capital”. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 21, n. 45, maio/ago, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57381/34818>>. Acesso em: 05/01/2024.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno; PEREIRA, Natália. “A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro”. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14355>>. Acesso em: 05/01/2024.

- HARVEY, David. “Neoliberalismo como destruição criativa”. *INTERFACEHS* – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente – v. 2, n. 4, tradução, ago, 2007. Disponível em: <<http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfaceHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>>. Acesso em: 05/01/2024.
- HORKHEIMER, Max. “Teoria tradicional e teoria crítica”. In: *Textos escolhidos*: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KONCHINSKI, Vinicius. “PIB em alta, inflação sob controle e dólar em queda: economia do Brasil supera expectativas no ano 1 de Lula 3”. *Brasil de Fato*, 30 dez. 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/12/30/pib-em-alta-inflacao-sob-controle-e-dolar-em-queda-economia-do-brasil-supera-expectativas-no-ano-1-de-lula-3>>. Acesso em: 05/01/2024.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la educación e de la pedagogía*. 9ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1971.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos dias atuais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na 1ª república*. São Paulo: E.P.U., 1974
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista; O ornitorrinco*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- OLIVEIRA, Francisco de. “O adeus do futuro ao país do futuro: uma biografia breve do Brasil”. In: OLIVEIRA, Francisco de. *Brasil: uma biografia não autorizada*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018a.
- OLIVEIRA, Francisco de. “Hegemonia às avessas”. In: OLIVEIRA, Francisco de. *Brasil: uma biografia não autorizada*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018b.
- PASSOS, Juliana. “Quantidade é qualidade?”. *EPSJV/Fiocruz*, 19 dez. 2023. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quantidade-e-qualidade>>. Acesso em: 05/01/2024.
- QUADROS, Sérgio, F.; KRAWCZYK, Nora. *Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio*. Preprints: 2021. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/3724>>. Acesso em: 05/01/2024.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

- SAVIANI, Dermeval. “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”. In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. “O choque teórico da politecnicia”. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf>>. Acesso em: 05/01/2024.
- SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SCHWARZ, Roberto. “Prefácio com perguntas”. In: OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista; O ornitorrinco*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SCHWARZ, Roberto. *Sequências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Recebido em 15 de janeiro de 2024

Aprovado em 05 de abril de 2024