

DETERMINAÇÕES DA LEI 13.415/17 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A REPRODUÇÃO DO CAPITAL

DETERMINACIONES DE LA LEY 13.415/17 Y LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA COMO POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA REPRODUCCIÓN DEL CAPITAL

DETERMINATIONS OF LAW 13.415/17 AND HIGH SCHOOL REFORM AS EDUCATIONAL POLICY FOR THE REPRODUCTION OF CAPITAL

Afonso Reno Castro da Silva*

<https://orcid.org/0000-0001-8842-2301>

Luciana Pedrosa Marcassa**

<https://orcid.org/0000-0001-5313-1002>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapécó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SILVA, A. R. C.; MARCASSA, L. P. Determinações da Lei 13.415/17 e a reforma do ensino médio como política educacional para a reprodução do capital. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-23, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5787>

RESUMO: Este texto faz parte de uma pesquisa sobre a concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017. Trata-se de um estudo qualitativo baseado na análise de documentos de política educacional (EVANGELISTA, 2012) e no referencial marxista. Ao explorar os fundamentos econômicos, políticos e pedagógicos da Lei 13.415/17 em seus nexos com outras legislações do Ensino Médio, confirma-se a hipótese de que a referida Reforma expressa uma concepção de trabalho e formação que não é nova, tendo diretas e indiretas relações com as políticas destinadas à Educação Profissional e Tecnológica desde o início dos anos 2000. A análise dos documentos evidenciou que as ideias sobre aprendizagem flexível e empreendedorismo passam a figurar como categorias centrais de ideologias orgânicas ligadas às necessidades materiais de reprodução do capital neste momento histórico, com graves implicações para a formação da juventude brasileira, em especial, da juventude trabalhadora.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Formação técnica e profissional. Política educacional

RESUMEN: Este texto es parte de una investigación sobre la concepción del trabajo y la formación en la Reforma de la Escuela Secundaria de 2017. Se trata de un estudio cualitativo basado en el análisis de los documentos de política educativa (EVANGELISTA, 2012) y la referencia marxista. Al explorar los fundamentos económicos, políticos y pedagógicos de la Ley 13.415/17 en sus nexos con otras legislaciones de la Enseñanza Secundaria, confirma la hipótesis de que la mencionada Reforma expresa una concepción del trabajo y formación que no es nueva, teniendo relaciones directas e indirectas

con las políticas dirigidas a la Educación Profesional y Tecnológica desde principios de la década del 2000. El análisis de los documentos mostró que las ideas sobre el aprendizaje flexible y el emprendedurismo figuran ahora como categorías centrales de ideologías orgánicas vinculadas a las necesidades materiales de reproducción del capital en este momento histórico, con graves consecuencias para la formación de la juventud brasileña, especialmente la juventud trabajadora.

Palabras clave: Reforma de la Escuela Secundaria; Formación Técnica y Profesional; Política Educativa

ABSTRACT: This text is part of a research developed on the conception of work and formation in the 2017 High School Reform. It is a qualitative study based on the analysis of educational policy documents (EVANGELISTA, 2012) and the Marxist referential. By exploring the economic, political and pedagogical foundations of Law 13.415/17 in its links with others secondary education legislation, it confirms the hypothesis that the aforementioned Reform expresses a conception of work and formation that is not new, having direct and indirect links with policies aimed at Professional and Technological Education since the early 2000s. The analysis of the documents showed that the ideas on flexible learning and entrepreneurship are now central categories of organic ideologies linked to the material needs of reproduction of capital at this historical moment, with serious implications for the formation of Brazilian youth, especially working youth.

Keywords: High School Reform; Technical and Professional Education; Educational Policy

1 Introdução

O presente texto é parte de uma pesquisa que interroga qual a concepção de trabalho e formação subjacente à Reforma do Ensino Médio de 2017, tendo em vista suas relações com a produção social e suas possíveis articulações com os requerimentos do regime de acumulação flexível. Trata-se de um estudo qualitativo baseado na análise de documentos de política educacional (EVANGELISTA, 2012).

Considerando a totalidade dinâmica e contraditória que envolve a educação escolar na forma social do capital, analisamos a legislação que fundamentou a referida Reforma e percebemos que existem três diretrizes básicas, concepções ou ideologias que norteiam as transformações sobre a educação escolar, de acordo com as necessidades de reprodução do capital no regime de acumulação flexível: a flexibilização da formação de acordo com as necessidades produtivas regionais ; a rápida adaptação e aprendizagem da força de trabalho para demandas específicas em cursos de formação que atendam, por sua vez, as cada vez mais diversificadas exigências dos setores produtivos ; uma formação que corresponda à geração de novos empreendimentos capitalistas, levando a classe trabalhadora a buscar alternativas de subsistência que não estão diretamente ligadas ao emprego formal. A sistematização do material documental nos permitiu, assim, eleger três categorias de análise: flexibilização da formação, empreendedorismo e arranjos produtivos locais.

As três diretrizes acima mencionadas fazem parte da análise principal do presente artigo, uma vez que se configuram como alicerces estruturais da Lei 13.415/17 e de seus desdobramentos econômicos, políticos e pedagógicos. Para o sucesso dessa análise, consideramos que as ideias, na forma de superestruturas jurídicas, surgem da produção e reprodução social da vida (MARX e ENGELS [1846] 2007), sendo vontades coletivas que operam na luta de classes a partir da produção material dos indivíduos em suas relações sociais.

Tendo ciência dessas “vontades coletivas”, fomos ao entendimento da Lei do “novo” Ensino Médio, visando abordá-la a partir da crítica da economia política e da dialética materialista (MARX, [1867] 2017a; [1894] 2017b; MARX e ENGELS [1846] 2007; MARX, [1859] 2008). Isso nos permitiu captar as mudanças no Ensino Médio como tendências da constante necessidade do capital em expandir relações capitalistas de produção. Nesse sentido, a condição econômica da crise capitalista como uma tendência histórica nos aparece como determinante no movimento de concepção do “novo” Ensino Médio, conformando-o,

* Mestre em educação. Professor na rede municipal de São José/SC. E-mail: aphonsoreno@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Da UFSC. E-mail: lumarcassa@gmail.com

em meio a outros processos sociais, às necessidades de ampliação das relações de produção do capital.

Diante disso, a acepção da aprendizagem flexível (KUENZER, 2017) e das novas modalidades e mecanismos de exploração da força de trabalho (FONTES, 2017), aliadas à educação escolar, cumprem um papel fundamental no contexto do regime de acumulação flexível, criando e possibilitando novas formas de controle do trabalho e mesmo ofuscando a percepção da realidade diante da aceleração do espaço e do tempo no capitalismo contemporâneo (HARVEY, 1992).

Portanto, munidos da compreensão marxista de que o capitalismo se move por leis orgânicas e coercitivas que determinam leis educacionais tal como a Lei do “novo” Ensino Médio, levantamos a hipótese de que a Reforma do Ensino Médio de 2017 expressa uma concepção de trabalho e formação que não é original desta reforma, tendo diretas e indiretas relações com as políticas destinadas à Educação Profissional e Tecnológica desde o início dos anos 2000, em que o último determinante é a produção material no regime de acumulação flexível. Com esse direcionamento, um dos objetivos da pesquisa foi evidenciar as características da formação técnica e profissional presente na atual reforma e desvelar implicações dessa formação no Ensino Médio para a classe trabalhadora. Os resultados dessa análise constituem o foco do presente texto.

2 Metodologia

Analisamos os fundamentos econômicos, políticos e pedagógicos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), tecendo relações com outras legislações destinadas à formação de nível médio no Brasil, em especial, a formação técnica e profissional, haja vista que as diretrizes formuladas em torno desta formação tornaram-se centrais para a compreensão dos determinantes da referida reforma. As legislações selecionadas e colididas no processo de análise, a partir das categorias centrais da pesquisa (flexibilização da formação, empreendedorismo e arranjos produtivos locais), serão apresentadas e discutidas ao longo do texto. Mas vale antecipar que o cruzamento e cotejo dessas legislações nos permitiu perceber que a atual Reforma do Ensino Médio expressa uma concepção de trabalho e formação direta e indiretamente ligada às políticas de Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas desde o início dos anos 2000, já que todas estas políticas são determinadas pela produção material no regime de acumulação flexível.

De acordo com o método da economia política (MARX, [1858] 2011, p. 59),

Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. É uma iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que nele se manifesta.

Portanto, entendemos que o “novo” Ensino Médio está subordinado às relações de produção materiais desenvolvidas na forma social do capital. O movimento, reprodução, concentração e ampliação do capital se revelou como determinação basilar para compreendermos a necessidade da Reforma do Ensino Médio, a qual torna possível, por meio da formação de um tipo específico de força de trabalho, a extração de maior tempo de trabalho da classe trabalhadora, portanto, cada vez maior exploração do trabalho.

3 Do movimento do capital para a reforma do ensino médio

Ao acompanharmos o movimento do capital, percebemos aspectos que vão além da crise capitalista, tal como descrita por Marx ([1894] 2017b)¹, enfatizando a necessária realização de trabalho produtivo de capital para a extração de mais-valor, pois, no momento em que a financeirização do capital se mostra, na aparência, como superior à produção real, é preciso reforçar, como o faz Fontes (2010), que não existem atividades puramente monetárias sem envolvimento com os processos produtivos ou, dito de outra forma, que “a especulação, a fraude ou o saque, outras tantas atividades a que se dirige o capital monetário, se limitam a puncionar, sem produzir ampliada e regularmente mais-valia” (FONTES, 2010, p. 25).

Esse fato corrobora com a noção de que a existência da sociedade capitalista requisita o consumo da mercadoria força de trabalho pela classe dominante, proprietária dos meios de produção, o que requer um movimento de expansão das relações de reprodução de capital. Por outro lado, as contradições do sociometabolismo capitalista impedem a absorção de toda a força de trabalho produzida, fazendo com que o exército industrial ganhe uma ampla reserva.

A apreensão desses aspectos do trabalho e da formação flexível, cotejados com as clássicas categorias que explicam as leis do sociometabolismo do capital, tornou possível uma compreensão do que se concebe como trabalho e formação no bojo da Reforma do Ensino Médio de 2017.

Considerando a atual crise do capital como processo originário dessa política e a crítica às contradições daquele

¹ Nossa compreensão sobre as crises capitalistas está de acordo com a análise de Karl Marx exposta no livro terceiro de *O Capital*, onde identifica que essas crises são cíclicas e ocorrem cada vez mais em um menor intervalo de tempo, diante da produção e acumulação incessante de capital, que seguem ocorrendo mesmo no atual século XXI.

processo, identificamos cinco legislações que se configuram como antecedentes históricos e jurídicos da Lei 13.415/17, na medida em que suas diretrizes e fundamentos guardam importantes relações com a concepção do “novo” Ensino Médio.

A primeira forma jurídica foi o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. No geral, o foco deste decreto é a Educação Profissional e Tecnológica.

Seguidamente, a Lei 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ainda, o PL 6.840/13, que também altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui a jornada em tempo integral no ensino médio, dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

O Decreto nº 8.268/14, que altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também foi importante por trazer em seu bojo temas como trajetórias de formação, qualificação profissional, teoria e prática, trabalho como princípio educativo.

Por fim, a Lei 13.415/17, tornada lei a partir da MP 746/16. A chamada Lei do Novo Ensino Médio se tornaria responsável por instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 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.

Captamos no conjunto dessas leis e decretos os aspectos comuns que evidenciam como a Reforma do Ensino Médio não é exatamente nova, mas conflui para uma nova síntese a partir de ideias, práticas e determinações legais que há muito vinham sendo regulamentadas pelo Estado.

Ganhou bastante relevância para as discussões aqui desenvolvidas a Educação Profissional e Tecnológica, ou a formação técnica e profissional, pois foi em torno dessa perspectiva de formação para a juventude trabalhadora que as principais modificações sobre o Ensino Médio foram baseadas, tal como demonstraremos mais adiante.

De certa forma, a relação teórica entre trabalho e educação, ou a educação determinada pelo mundo do trabalho, e as relações sociais, nesse caso expressas na

superestrutura jurídica, foram basilares para chegarmos ao entendimento e percepção da importância de ter o ensino técnico e profissional como um norteador dos estudos aqui empreendidos sobre a Lei do “novo” Ensino Médio, mostrando como as necessidades de formação do trabalhador, para as condições dadas de trabalho, estão no âmago das determinações das políticas educacionais.

Ao longo de nossa pesquisa, que tomou como problemática a concepção de trabalho e formação presentes na mais recente Reforma do Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica, que aparece na Lei nº. 13.415/17 como itinerário formativo técnico e profissional, destacou-se de diversas maneiras. Ela saltou aos olhos em todos os momentos em que buscamos relacionar a política educacional para o Ensino Médio com o mundo do trabalho, as relações de produção, a perspectiva educacional, enfim, à medida que analisamos os principais nexos entre a Reforma do Ensino Médio e o projeto do capital para a educação da juventude trabalhadora, expressando aí a concepção de mundo das classes dirigentes, e nela o papel da educação e a finalidade da escola.

Diante das importantes relações identificadas entre a Educação Profissional e Tecnológica e a formação média advinda das mudanças postas pela Lei do “novo” Ensino Médio, compreendemos como necessário salientar a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica como parte da estrutura nacional de educação escolar, identificando-a como um dos fatores para mudanças marcantes sobre o Ensino Médio brasileiro.

As novas diretrizes para o Ensino Médio, incluídos aí os itinerários formativos, a flexibilização da formação, o empreendedorismo etc., já estavam em maior ou menor grau presentes nas legislações da Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 5.154 de 2004 e Decreto nº 8.268 de 2014) mesmo antes das recentes modificações no Ensino Médio, revelando que as evidências estão aí postas e que se trata de um projeto em andamento.

4 Trabalho e formação profissional como lógica e sentido do “novo” ensino médio

Para explorarmos as relações entre o “novo” Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, iniciamos com um recorte temporal a partir da promulgação da LDB 9.394/96 que, de acordo com Rummert, Algebaile e Ventura (2012), foi longamente analisada no campo das ciências da educação, revelando um projeto gestado pelo Governo Federal, em que a redução das responsabilidades do Estado para com a educação da classe trabalhadora estava

colocada, com destaque para as reformas do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso² (1995-2003).

Para Rummert, Algebaile e Ventura (2012), este momento histórico marca o surgimento de uma dualidade educacional de novo tipo, diferente daquela dualidade que caracterizou a educação brasileira nas décadas anteriores quando não havia igualdade no acesso à educação escolar, de acordo com as condições de classe. Essa nova dualidade seria agora caracterizada por ofertas educativas com diferentes níveis de formação, tendo a pretensão de produzir equidade no acesso à formação. Isso se materializa em diferenças nas redes de ensino, com vários modelos e modalidades de formação, a nível municipal, estadual ou federal.

Gomes, Araújo e Morais (2017) advertem que as mudanças educacionais ocorridas no contexto dos anos 1990 e 2000 foram influenciadas pelos ajustes neoliberais que exigiam uma educação escolar que encaminhasse, com urgência, jovens e adultos de camadas empobrecidas para o mercado de trabalho, o que teria levado o governo FHC a aplicar algumas medidas com referência à formação técnica e profissional, entre as quais ganha destaque o incentivo à formação do trabalhador nessa modalidade de ensino dentro da etapa do Ensino Médio, impedindo, porém, o acesso ao ensino superior para aqueles que optaram pela formação técnica.

Para Gomes, Araújo e Morais (2017), no ano de 2004, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009) teria reforçado o caráter dualista da educação profissional, com políticas que ligaram a educação básica com a profissional em diferentes modalidades - em especial com o Decreto nº. 5.154 de 2004 - mantendo a integração entre Ensino Médio e preparação da classe trabalhadora para o trabalho. Afirmam também que a crise do capital impõe a preparação precoce da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, de modo que a Reforma do Ensino Médio de 2017 seria uma de muitas das estratégias do Estado brasileiro para o enfrentamento desta crise, como as estabelecidas nos últimos anos.

Em que pese o Decreto nº. 2.208/1997, que retirou a possibilidade do Ensino Médio Integrado com a formação profissional e tecnológica³, as modificações legislativas para com esta modalidade de ensino prosseguiram com o movimento histórico de integração ao Ensino Médio, algo inclusive afirmado e exposto no Parecer para atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴.

Nesse mesmo ano de 2008, duas importantes leis também promoveram novas e significativas alterações na LDB: a primeira delas foi a

2 Durante o Governo FHC, uma ampla reforma do Estado foi realizada com vistas à adesão ao modelo gerencialista de administração pública, que se pauta pelas orientações e princípios da gestão empresarial e de negócios. Tal reforma derrubou as barreiras administrativas e políticas que estruturavam as atividades do Estado, de modo a facilitar a entrada de capitais nacionais e internacionais com vistas a beneficiar os interesses do setor privado, o mercado e a economia. Diante disso, atividades que até então eram exclusivamente públicas e estatais, entre elas a educação, passaram a ser realizadas por meio de parcerias público-privadas, com a valorização do chamado “terceiro setor” e das iniciativas oriundas de uma nova esfera entendida como “pública não-estatal”.

3 É conhecida a experiência do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional realizada e defendida no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Há um extenso debate político e acadêmico em torno deste tema, bem como enormes disputas acerca desse projeto na política educacional brasileira, mas este foi um tema que não tratamos ao longo da pesquisa. Para ver mais: BRASIL. Ministério da Educação. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: SETEC/MEC, 2010. E também a Portaria nº. 1.291, de 30 de dezembro de 2013.

4 O parecer de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi homologado em novembro de 2018, adequando diretrizes para o Ensino Médio de acordo com o regulamento da Lei nº. 13.415/17. O parecerista foi Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, economista formado pela UFBA, é membro da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação. Lucchesi também é Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), acumulando neste mesmo aparelho privado de hegemonia o cargo de Diretor-geral do SESI e Diretor Superintendente do SENAI. Já foi Diretor de Operações da CNI (2007-2010), Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo da Bahia (2003-2006), nesse período sendo Presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (CONSECTI) e membro do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT). O currículo desse intelectual orgânico fala por si só acerca das relações entre educação escolar, Estado, classe capitalista e relações de produção, bem como da importância do citado documento para o presente estudo.

Lei nº 11.741/2008, que alterou a denominação do Capítulo III do Título V da LDB, que tratava “da Educação Profissional” e passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”. Entretanto, a alteração mais significativa dessa Lei refere-se à inserção de uma Seção IV - A no Capítulo II do Título V da LDB, tratando “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, isto é, inserindo verdadeiramente a Educação Profissional no Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 3/2018, BRASIL, 2018, p. 6).

A Seção IV - A sobre a qual se refere o excerto, foi incorporada na LDB para afirmar a possibilidade do Ensino Médio preparar o jovem educando para profissões técnicas, sendo facultativa a habilitação profissional a ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos regulares de ensino ou junto à instituição com especialização em ensino profissional, prevendo a articulação com o Ensino Médio de forma integrada ou concomitante.

Mas se a inserção da educação profissional no Ensino Médio veio a ocorrer oficialmente com a Lei nº. 11.741 de 2008, as bases para esse ideário já estavam no Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004, que previa a articulação de forma integrada entre educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que revogou o decreto nº. 2.208 de abril de 1997, que impedia a forma integrada.

Esse mesmo decreto de 2004 nos chama atenção também pelo fato de trazer concepções curriculares que hoje estão evidentes na Lei nº. 13.415/17 para todo o Ensino Médio, o que corrobora com o pressuposto de que a formação técnica e profissional é um modelo educativo para o Ensino Médio. Dentre aquelas formulações, destacamos primeiramente a de itinerários formativos.

4.1 Itinerários Formativos e Arranjos Produtivos Locais

Os itinerários formativos aparecem pela primeira vez no Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004 no artigo 3º, dando a possibilidade de que os cursos e programas de formação profissional possam ser ofertados por tais itinerários. Esta aceção fica legalmente mais desenvolvida com o Decreto nº. 8.268 de 2014, que modificou o decreto de 2004, expondo no parágrafo 2º que

Para os fins dispostos neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de

cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004, p. 1).

É curioso que a mesma ideia de “itinerário” aparece sob a forma jurídica um ano antes, no PL 6.340/13, com o termo “opção formativa”, de acordo com o parágrafo 5º “A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 3).

A Lei nº. 11.741 de 2008 também estabelece um elo entre a formulação de itinerários formativos no decreto de 2004 sobre formação técnica e profissional e a lei de 2017 sobre o Ensino Médio, trazendo ainda a unidade entre itinerários formativos e eixos tecnológicos, ao expor que “Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos” (BRASIL, 2008, p.1). Essa ideia de itinerários formativos, em que as áreas de conhecimento são relacionadas ao termo “tecnologias”, reaparece na Lei nº. 13.415/17.

Porém, é fundamental destacar que os itinerários formativos são gestados na e pela realidade, colocando a formação de trabalhadores em nexos com a divisão social do trabalho e permanente especialização dos ramos produtivos. Isso se dá, por exemplo, nos Institutos Federais, com projetos pedagógicos que preveem uma determinada área com itinerários formativos bem específicos, a exemplo do campus São Roque do Instituto Federal de São Paulo, como analisa Oliveira (2017).

A partir dessas evidências, compreendemos que o Ensino Médio vem, historicamente, se adaptando às necessidades técnicas e econômicas do mercado, sobretudo, em tempos de crise capitalista, a exemplo da submissão da Reforma do Ensino Médio aos arranjos produtivos locais⁵. Prova disso é a articulação dos arranjos produtivos locais aos itinerários formativos, os quais possuem algum grau de expressão já no Decreto de formação profissional de 2004, ganhando ênfase no artigo 36 da LDB, modificado pela Lei do “novo” Ensino Médio.

Oliveira (2017) aponta que as mudanças atuais no Ensino Médio evidenciam interesses do Estado em descentralizar as responsabilidades com o ensino e a educação escolar, em benefício do aumento da autonomia da esfera local, favorecendo ampla articulação entre a educação escolar e o trabalho, determinada por agentes econômicos locais.

A problemática apontada pelo autor é a de que o ensino profissionalizante se submeta às necessidades e interesses de empresários locais. Essa possibilidade é

5 Os arranjos produtivos locais são definidos, na análise de Oliveira (2017), como uma concentração territorial e geográfica de empresas, algo muito difundido pela economia liberal e que tem origem nos estudos do economista inglês Alfred Marshall (1842-1924). Em sua obra *Princípios de Economia* (1890), no volume II, analisa as fazendas industriais inglesas, observando as experiências de forma a entender como poderiam ser aproveitadas por sociedades anônimas ou cooperativas. Afirma que aquele sistema especializa e economiza maquinaria, evita desperdício de material, especialmente pelo uso dos resquícios da matéria prima consumida na produção (o que chama de sobreprodutos) e pode empregar melhor as habilidades de administração sobre o trabalho.

mostrada como um fato já em curso no município de São Roque, onde uma unidade do IFSP articula o curso de produção alimentícia com os interesses da economia local, como destaca o seguinte trecho do projeto pedagógico daquela unidade do IFSP.

Sendo assim, o campus de São Roque pretende contribuir para inserção dos municípios da região de São Roque nesse programa, proporcionando qualificação profissional, apoio tecnológico, promoção do empreendedorismo e auxílio a micro, pequenos e médios empresários, além de programas de qualidade ambiental, através da formação de força de trabalho direta (BRASIL, 2016b, p.14, apud OLIVEIRA, 2017).

A relação entre economia local e os arranjos produtivos locais é vista por Oliveira (2017) a partir da crise capitalista dos anos 1970, que exigiu mudanças nos meios de produção, levando à superação do taylorismo-fordismo como modelos produtivos pelo modelo de produção japonês liderado pela Toyota, baseado na redução de estoques, hibridismo nas formas de produzir e organizar os trabalhadores, e na conformação de trabalhadores flexíveis e polivalentes.

Com base em Kuenzer (2017), Fontes (2017,2018) e Harvey (1992), vale lembrar que, quanto à produção, o desenvolvimento do modelo japonês é somente uma parte da resposta técnico-organizativa do regime de acumulação flexível, demonstrando ainda as mudanças na ordem política e econômica que possibilitam a passagem do regime de acumulação fordista para o regime de acumulação flexível. Já Oliveira (2017) enfoca mais o ponto de vista da burguesia ao afirmar que, com a crise de 1970, esta classe teria se desenganado da resolução Keynesiana, trazendo à tona a pauta neoliberal em vista da liberalização da economia em mercados globais e da desregulamentação de leis trabalhistas. Podemos supor, contudo, que a burguesia tenha percebido que poderia extrair ainda mais valor se explorasse a força de trabalho em condições ainda mais precárias e instáveis, ou seja, desprovidas de políticas de seguridade social e proteção trabalhista.

Os arranjos produtivos locais são, portanto, segundo Oliveira (2017), uma estratégia utilizada pelo Estado para promover a liberalização da economia, estratégia que foi fortemente colocada em prática pelo Partido dos Trabalhadores enquanto esteve no poder executivo, já que os governos do PT (Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, e Dilma Rousseff, de 2011 a 2016) caracterizaram-se como governos de conciliação de classes, o que agradou, até um dado momento, uma parcela da burguesia interna, mas não alterou a correlação de forças econômicas e nem a luta de classes.

As características de um arranjo produtivo local são descritas como: composição por empresas de um mesmo ramo de produção, consumindo matéria-prima e desenvolvendo produtos semelhantes, cooperando e competindo ao mesmo tempo; empresas de variados tamanhos e com diferentes composições orgânicas de capital, havendo de produção artesanal até maquinaria de ponta; especialização de trabalhadores naquele ramo produtivo.

Elementos materiais e ideais do regime de acumulação flexível estão presentes nos arranjos produtivos locais, como a flexibilidade na formação e no trabalho, a rápida especialização, a produção por demanda e o empreendedorismo. É um modelo bastante coerente com a exposição jurídica de formação para o contexto local, importante referência para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como para o “novo” Ensino Médio.

Os arranjos produtivos locais não são tão evidentes nos documentos já citados, mas nos mostram, nas entrelinhas, uma ligação entre o projeto de formação para a classe trabalhadora explicitado no Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004 e a Lei nº. 13.415/17. O artigo 2º do Decreto de 2004 afirma que “A educação profissional observará as seguintes premissas : I – Organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” (BRASIL, p.1), estrutura esta que pode ser entendida, portanto, como “arranjos produtivos locais”.

Desse modo, todos os traços dos arranjos produtivos locais são identificados com uma formação para o trabalho determinada pela realidade complexa e contraditória que coloca diferenças técnicas, de classe, de território e de dependências naturais em um conjunto para a produção de riqueza abstrata, a exemplo da flexibilização curricular. Ainda que as necessidades e expectativas de inserção laboral dos estudantes do Ensino Médio sejam importantes e devam ser consideradas em relação às realidades locais desses jovens, o que queremos advertir é que essa integração dos itinerários formativos aos arranjos produtivos locais se dá de forma subordinada aos interesses exclusivos do mercado e da acumulação capitalista, o que resulta no aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, tanto em relação às “opções” de percursos educativos, como no tocante ao acesso aos postos de trabalho disponíveis.

4.2 Formação flexível

A formação flexível aparece no decreto nº. 5.154 de julho de 2004 na argumentação dos itinerários formativos. Também está presente em face da possibilidade de certificações intermediárias, que são etapas com terminalidade, formações articuladas dentro de um perfil profissional,

denominadas Formação Inicial e Continuada (FIC)⁶, que ofertam ao estudante mais de uma certificação dentro de um mesmo itinerário formativo.

Art 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

[...]

p. 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

[...]

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

A lógica flexível por meio da FIC também está na Lei nº. 11.741/2008, além de formação flexível posta pelo artigo 42 da mesma lei, quando essa determina que as instituições de educação profissional e tecnológica possam oferecer cursos especiais com a condição de possibilidade de aproveitamento, e não necessariamente o nível escolar.

As mesmas certificações intermediárias de etapas com terminalidade específica estão previstas no PL 6840/13, além da formação técnica e profissional escolhida pelos sistemas de ensino, devendo ser uma alternativa às opções formativas, que naquele momento apareciam com a nomenclatura de “ênfase”, que se tornarão os itinerários formativos da Lei nº. 13.415/17. Novamente, a FIC aparece no Decreto nº. 8.268 de 2014, porém, com uma “nova” formulação, denominada de “cursos experimentais”.

I – Qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;
(...)

p. 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do caput serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de

6 Aqui se trata de uma Formação Inicial e Continuada que não podemos dizer que será exatamente como aquela desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, mas pelas análises legais, há uma intenção de, no mínimo, tomar como base estas FIC para a elaboração de itinerários formativos no âmbito do “novo” Ensino Médio.

formação que favoreçam a continuidade da formação.

p. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

p. 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no p. 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

A reflexão proposta por Ferretti (2018a, p. 261) sobre “que concepção de educação profissional informa o documento legal [Lei 13.415/17] e que tipo de trabalhador se pretende formar num contexto de flexibilização do trabalho e de cerceamento dos direitos trabalhistas” corrobora integralmente com o movimento de nossa pesquisa, que encontra na Educação Profissional e Tecnológica ou formação técnica e profissional, importantes respostas sobre qual a concepção de trabalho e formação está presente na Reforma do Ensino Médio de 2017.

Ferretti (2018a) problematiza a redação dos termos “formação técnica e profissional”, estranhando a aparente divisão entre formação técnica e formação profissional. Para tanto, ele busca respostas em especulações de outras posições políticas ainda do período em que a MP 746/16 estava em trânsito, chegando à conclusão de que poderiam ocorrer contradições na aplicação da carga horária de profissionalização no Ensino Médio, diante dos diferentes formatos previstos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Acerca da relação entre carga horária de profissionalização no Ensino Médio e os diferentes formatos, não vemos nenhum problema para o estabelecimento da política, muito pelo contrário. A flexibilização curricular e a formação flexível como princípios ganham máxima ênfase neste quesito, como veremos na discussão a seguir.

O capítulo I das DCN atualizadas em 2018, referente à organização curricular, no artigo 9º explicita que as redes de ensino e as instituições escolares devem pautar a elaboração de propostas pedagógicas com “arranjos alternativos”, que devem ser referentes aos arranjos curriculares. De acordo com essas mesmas DCN, os arranjos curriculares promovem os respectivos itinerários formativos, o que pode resultar em currículos dos mais diversos possíveis.

Uma das premissas das DCN atualizadas para o Ensino Médio, no artigo 12º, considera a organização dos

itinerários formativos a partir, não somente de áreas de conhecimento, mas também da formação técnica e profissional. Ao colocar a organização curricular em dependência dessa formação, as atualizações das DCN do Ensino Médio ressaltam como a produção social vai determinando a educação escolar a ser flexibilizada.

Uma evidência disso que estamos afirmando se expressa nos chamados programas de aprendizagem, compreendendo arranjos e combinações de diferentes cursos de formação, articulados curricularmente para definirem um itinerário formativo (DCN/EM 2018). Tais programas, bem como os itinerários formativos técnico-profissionais, preveem a habilitação profissional técnica (referente a um diploma de conclusão de curso técnico) e a qualificação profissional (referente à certificação FIC).

Outro indicativo da grande flexibilização proposta aparece no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018), em que se sugere organizações curriculares diferenciadas, como uma formação geral básica em escola de Ensino Médio articulada à formação técnica e profissional em instituição parceira, considerando a oferta das redes de ensino e critérios para tais parcerias. Outra mostra é a realização da formação geral e técnica profissional em uma mesma escola, o que seria, de acordo com o guia, a formação integrada, dando como exemplo o arranjo curricular de gestão e negócios, desenvolvido no Centro Paula Souza do Estado de São Paulo⁷, onde, em cada um dos anos do Ensino Médio, há uma formação profissional diferente (auxiliar administrativo no 1º ano, auxiliar de finanças no 2º, auxiliar de marketing e comercial no 3º).

No Guia para Implementação do Novo Ensino Médio está previsto ainda que parcerias com outras instituições, para a formação técnica e profissional, podem servir para que os estudantes que não optaram inicialmente pelo itinerário formativo técnico profissional, possam realizar algum curso técnico ou FIC em escolas credenciadas aos sistemas de ensino.

4.3 Empreendedorismo

À luz das análises que viemos realizando até aqui, podemos entender que a formação proposta pelo Novo Ensino Médio de maneira alguma é uma formação exclusivamente para a empregabilidade formal. O emprego da força de trabalho subordinada ao capital pode se dar de outra forma, não necessariamente por relações patrão-empregado, registro de carteira, leis trabalhistas, etc.

Certamente, uma série daquelas formações, itinerários e percursos estarão diretamente ligadas às possibilidades de “empreender”, com diferentes técnicas adquiridas

7 O Centro Paula Souza é uma autarquia estadual de São Paulo, com vínculo à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Segundo informações oficiais do site da mesma, ela está presente em 321 municípios, administrando 223 Escolas Técnicas com 213 mil estudantes divididos entre Ensino Técnico, Médio, e Técnico Integrado ao Ensino Médio, em modalidades presencial, semipresencial, EaD, EJA e especialização técnica. Também administra 73 Faculdades de Tecnologia, atendendo mais de 84 mil alunos em 77 cursos de graduação.

por meio de cursos das mais variadas modalidades, vendidos com o objetivo último do lucro.

O desenvolvimento de “aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004, p.1), a oferta de cursos especiais abertos à comunidade, “condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 2008, p.1), são afirmações que parecem estar conectadas à ideologia do empreendedorismo.

Para a compreensão dessa ideologia, tomamos a discussão e as sínteses de Coan (2012) como referência, quando o mesmo retoma as origens dessa acepção no capitalismo nascente ainda no Século XV, passando pela consolidação da ideia pelo liberalismo clássico do Século XVIII, envolvendo empreender capitais, investir, concorrer e acumular riquezas que supostamente enriqueceriam a própria nação. Prosseguindo, o mesmo autor relaciona o empreendedorismo com o surgimento da chamada “pedagogia empreendedora”, que está relacionada com as mudanças socioeconômicas dos anos 1990, as crises capitalistas e a necessidade de que trabalhadores encontrem alternativas diante da falta de empregos formais, o que fortalece uma visão de mundo e uma ideologia relacionada à reprodução do atual modo de produção.

Afirmamos isso na identificação de que a concepção educacional aqui analisada projeta a perspectiva de que as aptidões para a vida produtiva estejam ligadas com a adaptabilidade ao desemprego, que exige ações dos indivíduos para o desenvolvimento de alguma atividade autônoma, sem necessariamente precisarem de determinado nível de escolaridade, contanto que possam ter certo grau de aproveitamento do curso escolhido.

Uma clara regulamentação pedagógica para “empreender” se destaca em documentos de referência para a Lei nº. 13.415/17, não obstante a educação empreendedora já estivesse presente nos documentos que a antecederam. Após sua homologação, documentos de importância ímpar para sua implementação foram formulados, mas até a atualização das DCN de novembro de 2018, nenhum dos cinco documentos que fizeram parte do *corpus* documental analisado nesta pesquisa mencionava o termo “empreendedorismo”, um ideal que só pode ser notado nos mesmos de forma indireta, relacionado com inovação, realidade dos sujeitos, formas de produção, comportamento cidadão, protagonismo na construção de projetos de vida, saberes adquiridos em experiências pessoais, sociais e de trabalho, etc.

A referência explícita ao Empreendedorismo está registrada nos *Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos*; no parágrafo 2º do artigo 12 das DCN do Ensino Médio atualizadas em 2018, quando são

estabelecidos quatro eixos estruturantes, que serão a base dos Referenciais Para a Elaboração dos Itinerários Formativos, publicados no Diário Oficial da União de 5 de abril de 2019.

Segundo esses referenciais, os eixos estruturantes objetivam a integração dos arranjos curriculares para os itinerários formativos, além das experiências de aprendizagem previstas na Reforma do Ensino Médio. Além do eixo estruturante *Empreendedorismo*, que é aqui nosso enfoque dentre os eixos estruturantes, há o de *Investigação Científica*, que é conectado às habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico, o de *Processos Criativos*, afirmado em relação ao pensar e fazer criativo, e o eixo de *Mediação e Intervenção Sociocultural*, relacionado à convivência e atuação sociocultural. A partir daqui, quando nos referimos à *Empreendedorismo* com letra maiúscula, trata-se do eixo estruturante.

Apesar de homologados já no atual governo eleito para o mandato do quadriênio 2019-2022, os referenciais estão na Portaria nº. 1.432 de 28 de dezembro de 2018, o que exclui a ideia de que a presença do termo “empreendedorismo” seja uma expressão de guinada brusca da política para a educação escolar no Ensino Médio. O empreendedorismo não é uma menção que está difusa no texto legal. Ela ganha centralidade a ponto de ser um dos quatro eixos estruturantes que, de acordo com o documento, devem se complementar, de modo que os itinerários formativos incorporem e integrem cada um deles.

O Empreendedorismo é apresentado com o objetivo de fazer os estudantes mobilizarem conhecimentos de diferentes áreas para empreenderem projetos pessoais e produtivos articulados aos seus projetos de vida, justificando explicitamente o eixo nos seguintes termos:

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais (BRASIL, 2019, p. 94).

Após tal justificativa, os objetivos são relacionados à estabelecer iniciativa, gestão, uso de conhecimentos e habilidades com um enfoque em projetos pessoais e produtivos ligados à sociedade, ao meio ambiente, ao uso de tecnologias, quando “empreender” torna-se o foco orientador do processo pedagógico.

O referido foco retoma termos presentes na Lei nº. 13.415/17 e nos documentos dela derivados, como

protagonismo, autonomia, objetivos pessoais e projeto de vida, para legitimar as evidentes manifestações de relações capitalistas de produção, como geração de renda por meio de produtos e serviços, identificação de nichos de mercado, ações-piloto de teste e aprimoramento de projetos, tudo isso, supostamente, para criar oportunidades e perspectivas de vida aos estudantes.

Como se não bastassem os trechos e linhas já destacadas para os reformadores forjarem tamanha importância dada ao Empreendedorismo para o Ensino Médio, vejamos ainda que, nas habilidades relacionadas ao Empreendedorismo, a cartilha empresarial é a lei:

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo, para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.

Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã (BRASIL, 2019, p. 95).

Observa-se que a ideia de competências socioemocionais aparece alinhada com o empreendedorismo. Em que pese não ser parte do estudo aqui exposto, é importante o registro. A estruturação dos currículos é aqui almejada em torno do amoldamento de aspectos subjetivos, cotidianamente gerados pelos elementos mais degradantes do capitalismo, em vista de torná-los não um problema para a reprodução social, mas uma motivação.

Percebemos ainda como o termo “projeto de vida” ganha significado a partir da ideia de “realização de projetos pessoais e produtivos”. Um verdadeiro manual empresarial para os empreendimentos que podem surgir no Ensino Médio, sempre ressaltando as expectativas e responsabilidades dos indivíduos para com seus projetos futuros.

Olhando para a realidade, vemos que a ideia de arranjos produtivos locais carrega em si muito dessa visão restrita de mundo, em que a solução para os problemas está no imediato e no local, no subjetivo e relacional, nas possibilidades individuais de superar em seu tempo e espaço - sempre comprimido e acelerado pela dinâmica do

capital - os problemas existentes, que devem ser motivação para a superação. E no caso do indivíduo, que deve aprender a cooperar, a se relacionar com os demais para a busca de renda e oportunidades, a ideologia do empreendedorismo entra como uma luva.

Assim como o empreendedorismo ganha destaque na concepção de trabalho e formação defendida pelos reformadores de forma explícita nas DCN atualizadas para o Ensino Médio em 2018, a realidade local, os arranjos de produção de acordo com as possibilidades locais são também bastante enaltecidos, sintetizando uma ideia presente em afirmações ainda timidamente expostas no decreto de 2004 - como já observado -, decomposta nas perspectivas de formação e trabalho flexível, generalista, especializado, por demanda, para novas formas de produzir e extrair mais-valor, que ganham a importância na locução “contexto local”. Dessa maneira, ressaltamos a seguir a interconexão entre os três aspectos aqui analisados.

Na discussão sobre a estruturação dos currículos (seção I Cap. I Título II - Organização curricular e formas de oferta) presente nas DCNs de 2018, o currículo deve ser flexibilizado, levando em consideração, dentre outras questões, o contexto local. A estrutura curricular e todos os itinerários formativos encerram suas descrições considerando o contexto local. Os eixos estruturantes também estão subordinados à mesma ideia, mas agora em outros termos. O eixo Investigação Científica deve considerar o desenvolvimento local e da comunidade enquanto os pressupostos Criativos devem responder a problemas identificados na comunidade. Estes eixos que, como vimos, devem guiar os arranjos curriculares, são subordinados a estes na medida em que o contexto local seja levado em consideração. A concessão de certificados também está submetida à relevância do contexto local.

No Título III das DCNs (2018), acerca dos Sistemas de Ensino e da Proposta Pedagógica, a realidade da escola e do entorno deve ser considerada para formas diversificadas de itinerários formativos, bem como as demandas regionais, o que não é outra coisa senão a expressão de uma concepção de mundo em que a produção e a troca, reduzidas a uma teorização em que é possível resolver os problemas de produção da vida a nível local, determinam pelo plano ideal, em imediato, a forma jurídica de uma política educacional destinada à juventude trabalhadora brasileira, de acordo com a concepção de trabalho e formação presentes na Reforma do Ensino Médio de 2017.

Certamente, a repetição, de forma frenética, da expressão “arranjos produtivos locais” no texto da Lei nº. 13.415/2017 e das DCNs de 2018 não é por acaso, mas é parte da explicitação de uma concepção sobre a realida-

de. Ao ser enaltecida, possibilita a difusão de uma educação geral, colocando na ordem do Estado e do direito às necessidades de reprodução da classe capitalista, e por conseguinte, de reprodução do próprio capital enquanto relação social.

O fato de que os arranjos produtivos locais sejam decisivos para a organização do currículo, da formação, dos tipos de cursos que devem ser oferecidos, dos projetos de vida dos indivíduos, coaduna com o fato de que a realidade objetiva dos seres sociais em suas relações de produção e de troca, ou seja, a reprodução orgânica da vida, é o último determinante da Reforma do Ensino Médio de 2017.

as formas materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma - sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, [1932-1933] 1986, p. 63).

Concordando com o autor acima, pensamos que o “novo” Ensino Médio já não seja somente a materialização de uma concepção de educação escolar para a privatização da escola, para produção e reprodução do capital; tampouco apenas uma formação para o trabalho flexível, adaptável, acelerado para a produção capitalista; nem meramente uma política restrita a uma concepção de formação flexível, para subjetividades adequadas para a ordem produtiva. Sem dúvida, a Reforma do Ensino Médio materializa tudo isso, mas não só. A relação entre estrutura e superestrutura nos mostra como a educação escolar pensada para o Ensino Médio é criada e difundida como uma concepção de mundo, um modo de vida “possível”, a difusão de um processo civilizatório.

Entendemos, após essa pesquisa, que a Reforma do Ensino Médio colabora, por meio do modelo de formação escolar que ela visa promover, para a necessária intensificação do trabalho e ampliação do grau de exploração da força de trabalho, de modo que o mais-valor extraído do trabalhador coletivo se amplie exponencialmente. Chegamos ao que de fato necessita o capital e para o que opera a classe capitalista em relação à educação formal: uma escola que ensine ao indivíduo como ser mais explorado, como intensificar seu trabalho, como agir para que se amplie a magnitude de mais-valor a ser extraído da força jovem de trabalho, e este é o objetivo essencial da formação pretendida pelo “novo” Ensino Médio.

5 Considerações finais

Ao fim dessa exposição, esperamos ter evidenciado algumas relações estabelecidas entre as leis aqui investigadas, demonstrando como as noções de produção para os arranjos produtivos locais, formação flexível e empreendedorismo estão diretamente relacionadas entre si e com a produção e reprodução do capital, cada uma delas complementando a concepção de formação subjacente a Reforma do Ensino Médio, ou seja, uma formação desenvolvida a partir de itinerários e cursos voláteis e aligeirados, adaptáveis às necessidades da produção localizada em um determinado contexto e território.

Seja pela necessidade da classe capitalista em explorar a força de trabalho em busca de resolver, dentro da lógica do capital, os problemas da permanente existência de força de trabalho excedente; seja pela necessidade da classe trabalhadora em vender sua força de trabalho ou encontrar formas alternativas diante do desemprego; ou ainda, principalmente, pela incessante reprodutibilidade do capital, temos aqui a conformação de uma concepção de mundo sob a forma de leis que se materializam em uma perspectiva educacional e em possibilidades de práticas pedagógicas e arranjos curriculares dentro da escola brasileira.

A exploração do trabalho, ação propulsora das relações sociais na atual sociedade, independente das vontades individuais, é promovida por meio da lei 13.415/17. Não na forma “pura” da lei, mas pelas relações sociais que estão estabelecidas em torno da mesma. Sendo assim, a escola projetada pela Reforma do Ensino Médio tende a promover uma educação que amplia ainda mais a exploração do trabalho.

Entendemos que, para além de qualquer fatalismo, é preciso identificar isso cientificamente, observando as tendências e contradições existentes nesse processo, com o fim de estabelecermos tarefas e perspectivas transformadoras sobre o atual estado das coisas, algo que ainda está para ser realizado em futuras pesquisas e demais ações práticas, especialmente pela classe trabalhadora.

Referências

BRASIL. **Projeto de lei 6840/2013**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>Acesso em: 25 de junho de 2018.

BRASIL.. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL.. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Diário Oficial da União, nº 184-A, p. 1, Brasília - DF, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL.. **Guia de implementação do novo ensino médio.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL.. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8268 de 18 de junho de 2014.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/124326078/decreto-8268-14>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de julho de 2008.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 3/2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/59711-parecer-ceb-2018>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, n. 66, p. 94, Brasília, DF, 2019.

COAN, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Anais IX ANPED SUL**, 2012 Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2780/214> acesso em: 4 de agosto de 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas: Alínea, 2012, p. 52-71.

FERRETTI, C. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, v. 4, p. 261-271, 2018.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do trabalho ao emprego. **Kallaikia**, n° 2, p. 88-112, jun. de 2017.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história**. 2 ed. Rio de Janeiro. EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, V. **Sociedade civil empresarial e a educação pública**. Qual democracia? São Paulo, Encontro estadual APASE, 2018.

GOMES, V.; ARAÚJO, C.; MORAIS, R.; Profissionalização no ensino médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora. **Educação em Debate**, ano 39, n. 73 - jan./jun. 2017.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1986.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 2.ed. São Paulo. Loyola, 1992.

KUENZER, A. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e sociedade**, v. 38, n°139, p. 385-404, abr.-jun, 2017.

MARSHALL, A. **Princípios de economia**. Tratado introdutório. Vol. 2. São Paulo. Nova Cultural, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo. Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Org. de Osvaldo Coggiola. São Paulo. Boitempo, 2005.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2º edição. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo. Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo. Boitempo, 2017a.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro III: O processo global da produção capitalista. Trad. Rubens Enderle. São Paulo. Boitempo, 2017b.

OLIVEIRA, C. A reforma do ensino médio como submissão aos arranjos produtivos locais: uma perspectiva a partir do

IFSP de São Roque. **Colloquium Humanarium**, v. 14, n. 3, p. 44-52, jul/set 2017.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **Jovens, trabalho e educação. A conexão subalterna de formação para o capital.** Campinas, SP. Mercado Letras, p. 15-70, 2012.

Enviado em: 31-08-2020
Aceito em: 25-10-2020
Publicado em: 30-10-2020