

**“MUDAR PARA QUE TUDO FIQUE COMO ESTÁ”: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O APROFUNDAMENTO DA DEPENDÊNCIA EDUCACIONAL NO BRASIL**

**“CAMBIAR PARA QUE TODO QUEDE COMO ESTA”: LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA PROFUNDIZACIÓN DE LA DEPENDENCIA EDUCATIVA EN BRASIL**

**“CHANGE SO THAT EVERYTHING STAYS AS IT IS”: THE HIGH SCHOOL REFORM AND THE DEEPENING OF EDUCATIONAL DEPENDENCE AT BRAZIL**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.48180>

Matheus Rufino Castro<sup>1</sup>

Isabela Felipe de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo almeja pesquisar a Reforma do Ensino Médio (REM), suas determinações e consequências para a educação pública. Partimos da Teoria Marxista da Dependência como forma de analisar a realidade brasileira e, a partir dela, compreender as contradições da REM, gestada em um contexto de crise do capitalismo para satisfazer os imperativos de ampliação da acumulação de capital além de consolidação da dominação social. Analisamos, além da legislação nacional, o Plano de Implementação do “Novo Ensino Médio” na rede estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2021). Constatamos que a implementação da REM resultará em: expropriação do conhecimento científico da juventude e a sua conformação aos valores do capital, além da retirada de direitos trabalhistas e privatização da educação pública, agravando o quadro de dependência educacional.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Capitalismo Dependente. Dependência Educacional.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo investigar la “Reforma do Ensino Médio” (REM), sus determinaciones y consecuencias para la educación pública. Partimos de la Teoría Marxista de la Dependencia como forma de analizar la realidad brasileña y, a partir de ella, entender las contradicciones de la Reforma, producida en un contexto de crisis del capitalismo para satisfacer las necesidades de expansión de la acumulación del capital además de consolidar su dominación social. Analizamos, además de la legislación nacional, el Plan de Implementación del “Novo Ensino Médio” en la red estatal de Río de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2021). Concluimos que la implementación de la Reforma resultará en: expropiación del conocimiento científico juvenil y su conformación a valores del capital, junto de la retirada de derechos laborales y privatización de la educación pública, agravando el marco de dependencia educativa.

**Palabras clave:** Reforma do Ensino Médio. Capitalismo Dependente. Dependencia Educativa.

**Abstract:** This study aims to research the Reforma do Ensino Médio (REM), its determinations and consequences for public education. Our starting point is the Marxist Theory of Dependence as a form to analyze the Brazilian reality and, then, to understand the contradictions of REM, created in a capitalist crisis context to satisfy the imperatives of enlarging capital accumulation besides consolidating social domination. We analyzed, in addition to national legislation, the Plano de Implementação for the “Novo Ensino Médio” in the state educational system of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2021). We believe that the implementation of the REM will result in: expropriation of scientific knowledge from youth and their conformation to the values of capital, moreover the withdrawal of labor rights and privatization of public education, aggravating the situation of educational dependence.

**Keywords:** “Reforma do Ensino Médio”. Dependent Capitalism. Educational Dependence.

### *Introdução*

2022 é o ano que marca formalmente o início da implementação do “Novo Ensino Médio” (NEM), isto é, a data em que a Reforma do Ensino Médio (REM) passa a ter a obrigatoriedade de implementação ao longo do país. Os seus impactos já começam a ser observados com as reestruturações curriculares em andamento que almejam uma adaptação às exigências legais, que veremos mais detalhadamente adiante, mas já podemos adiantar alguns pontos: redução de carga horária das disciplinas, criação de “pseudodisciplinas” como os famigerados projetos de vida, etc.

Entretanto, a compreensão do que é a Reforma do Ensino Médio, de sua essência, deve ir para além de suas consequências mais imediatas, abrangendo suas relações com a totalidade em que se insere. Logo, pressupõe-se que essa compreensão demanda uma mesma ação investigativa para com a realidade.

Para investigarmos a realidade brasileira, e, conseqüentemente a REM, partiremos do materialismo dialético, em especial da Teoria Marxista da Dependência (TMD), cuja definição compartilhamos com Carcanholo (2013, p. 192).

Teoria marxista da dependência é o termo pelo qual ficou conhecida a versão que interpreta, com base na teoria de Marx sobre o modo de produção capitalista, na teoria clássica do imperialismo e em algumas outras obras pioneiras sobre a relação centro–periferia na economia mundial, a condição dependente das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia capitalista mundial

Um dos grandes nomes da TMD, Ruy Mauro Marini nos coloca a importância do estudo da particularidade da realidade brasileira na relação com a universalidade do capitalismo.

É o conhecimento da forma particular que acabou por adotar o capitalismo dependente latino-americano o que ilumina o estudo de sua gestação e permite conhecer analiticamente as tendências que desembocaram nesse resultado (MARINI, 1973, p. 132).

A condição brasileira de um capitalismo dependente não diz respeito apenas ao nível das trocas comerciais, mas abrange todo o desenvolvimento socioeconômico, o que inclui a educação. Para atingir esse nosso objetivo, não nos limitaremos à TMD, dialogaremos com outros militantes que interpretaram a realidade brasileira a partir de um viés marxista, principalmente Florestan Fernandes.

Florestan entende que o desenvolvimento capitalista brasileiro, por suas origens de ordem colonial/escravagista, engendra uma dominação de classe com muito mais limites em termos de concessões e participação social/política da classe trabalhadora do que no centro do capitalismo, uma autocracia burguesa. A dependência engendra uma condição de heteronomia que atinge todos os níveis da sociedade, como a economia, cultura, ciência, e, por conseguinte, o nosso objeto de estudo, a educação.

A exportação de excedente econômico; a educação copiada de fora; a pesquisa científico-tecnológica apenas adaptada a fins secundários, de segunda mão e de demonstração; a falta de uma política de integração nacional agressiva e revolucionária etc., convertem a heteronomia (ou dependência) numa condição permanente, em contínua diversificação e intensificação (FERNANDES, 2009, p. 133).

Dessa forma, diante dos limites próprios do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, para cumprir com o objetivo de nosso estudo, compreender o NEM em sua dialética com a realidade brasileira, o organizamos da seguinte maneira: uma primeira seção em que analisamos de forma mais profunda a relação entre a condição de capitalismo dependente e suas consequências para a educação; adiante,

apresentamos a REM e as demais principais legislações subjacentes a fim de expor de forma mais detalhada as suas consequências para a educação pública e as mudanças pretendidas; por fim, correlacionamos a REM e a dependência a partir da TMD para apreender as rupturas e continuidades presentes neste processo de mudanças educacionais.

### ***Uma investigação sobre os determinantes educacionais do capitalismo dependente***

Apreender a dialética da relação educação-sociedade é um passo fundamental para uma práxis mais efetiva nas lutas contra a Reforma do Ensino Médio e por uma educação pública e de qualidade. Por isso, abordaremos nesta seção as relações da educação com a particularidade brasileira.

A educação não é neutra. Ela expressa os diferentes modos de vida – tradução empírica – da articulação entre as macrodeterminações (as famosas relações sociais de produção) e as microdeterminações presentes no cotidiano de mulheres e homens, isto é, das classes. A educação, nesse sentido, determina as formas de pensar, agir, sentir, praticar o amor e mesmo responder aos problemas da sobrevivência material e simbólica (DIAS, 2011, p. 44).

Como expressão dos “modos de vida”, mediada fundamentalmente pela luta de classes em seus aspectos mais particulares e universal, a educação enquanto instituição corresponde a formas sociais relativas à determinada estrutura socioeconômica. Obviamente, possui certa autonomia e um conjunto fundamental de contradições dentre as quais, em uma sociedade capitalista, a principal é o antagonismo entre as classes.

Com o objetivo de formar as pessoas para atuar em determinados espaços/funções sociais, o aspecto classista da educação é um determinante preponderante de sua ação enquanto instituição. Logo, embora retroaja sobre a base da sociedade, e possa alterar e até mesmo romper com relações sociais específicas, o limite último da educação é o limite estrutural da sociedade em que se insere.

Por não romper com os liames sociais de dominação estrutural, no capitalismo, a educação possui uma base dual para a formação humana: uma educação orientada para a formação da burguesia; e uma atividade educativa própria para a classe trabalhadora, ainda que resguardados os espaços de disputas e contradições. Contudo, ambas as “educações” possuem uma mesma base de orientação ideológica: a manutenção do *status quo* a partir da satisfação dos imperativos de reprodução do capital (CASTRO, 2019).

Esse processo possui implicações para a classe trabalhadora, pois, assim como o capital é a negação da classe trabalhadora em sua condição humana, a “educação para o capital” é uma preparação para essa vida de negação.

Contudo, por mais sedutor que seja o discurso, a oferta de uma “escola única” para ricos e pobres nos limites do capital, não é a solução dos problemas educacionais, que não podem ser vistos na superficialidade. Mesmo esse discurso da “escola única” foi abandonado recentemente pelo discurso do “currículo único”, que compõe a propaganda da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, e defende que estudantes, independente das condições de vida, estudo e trabalho que possuam, ao possuírem um mesmo currículo, teriam as mesmas “oportunidades” de sucesso.

a relação sucesso/fracasso escolar, ascensão social possível, mérito, não pode ser descolada da realidade concreta em que o sujeito se encontra. Isso explica porque mesmo garantindo a mesma escola para “ricos e pobres” como é o ideário liberal, e de alguns

sujeitos bem-intencionados no âmbito da esquerda, ela continua a ser um espaço de exclusões a partir das condições de classe (CASTRO, 2019).

Se a educação prepara os sujeitos para a vida em uma determinada sociedade, é necessário entendermos qual é esta sociedade. Por mais que o capitalismo seja uma estrutura de reprodução social de caráter totalizante, não é possível abdicarmos de uma análise de sua particularidade.

Como já vimos, a inserção brasileira na ordem capitalista mundial é dependente (MARINI, 2012), o que lhe confere um caráter singular. Marini (1973, p. 132) a define como “um capitalismo *sui generis*, que só adquire sentido se o contemplamos na perspectiva do sistema em seu conjunto, tanto em nível nacional, quanto, e principalmente, em nível internacional”. Não poderemos nos aprofundar aqui neste artigo no denso trabalho de investigação feito por Ruy Marini (1973, 2012) e Florestan Fernandes (1976, 2009), por isso, recomendamos a visita a essas obras fundamentais para a militância na realidade brasileira.

A situação de dependência é fruto do processo de expansão do mercado europeu a partir da integração da América Latina, “[...] da própria necessidade de expansão dos capitais do centro para garantir a sua acumulação, o que não poderia ocorrer apenas em bases nacionais/regionais, mas na forma de um sistema que se organizasse em nível mundial cada vez mais extensivo” (CASTRO, 2019, p. 149). Dessa forma, a integração dependente da América Latina, inicialmente colonial, e posteriormente a partir do imperialismo, ocorre subordinada às demandas de acumulação de capital no centro europeu e depois estadunidense, estruturando em todos os níveis na periferia o processo de produção, circulação, acumulação e reprodução de capital.

À relação centro-periferia, subjaz uma condição determinante da dependência: a transferência de parcela significativa do mais-valor produzido na periferia para o centro, tornando a burguesia dependente ainda mais débil em suas operações com seus pares do centro do capital. Isso acontece tanto pelas leis do mercado, as diferenças de produtividade presentes no processo produtivo, o tipo de mercadorias produzidas, o que, por sua vez, implica em diferentes formas de organização do trabalho, no grau de desenvolvimento técnico-científico; quanto ocorre pela supremacia da força, a concentração de capitais, a capacidade de chantagem, o exercício do monopólio, etc.

E quais são as bases do desenvolvimento do capitalismo dependente?

a) superexploração da força de trabalho; b) transferência de valor para as economias centrais no plano do comércio internacional (troca desigual); c) remessa de (mais) valor para as economias centrais, sob outras formas (pagamento de juros e amortizações de dívidas, transferências de lucros e dividendos, pagamento de royalties etc.); d) alta concentração de renda e riqueza; e e) agravamento dos problemas sociais (CARCANHOLO, 2013, p. 200).

Dentre os elementos expostos acima, gostaríamos de destacar, em primeiro lugar, a centralidade da superexploração do trabalho como elemento fundante da dependência. Se a burguesia dependente perde parte significativa do mais-valor produzido, torna-se necessário compensar isso, o que deve ocorrer no processo produtivo, isto é, no processo de exploração do trabalho. A superexploração é

um conceito cunhado para definir a particularidade das relações de trabalho predominantes na periferia. A superexploração é composta por alguns elementos fundamentais: a intensificação do trabalho, com ampliação da sua exploração; o prolongamento da jornada de trabalho; por fim, o que é central nas nações periféricas, e,

portanto, na superexploração, é uma redução daquilo que pode ser considerado o trabalho necessário, o fundo de consumo do trabalhador, abaixo do que é necessário para a sua sobrevivência, sendo essa parcela do trabalho necessário convertida em fundo de apropriação para o capitalista local (CASTRO, 2019, p. 153).

Conseqüentemente, a inserção dependente no mercado mundial pressupõe uma produção local destinada ao abastecimento do centro do capital, centrada em commodities; que não haja possibilidades e nem interesse no desenvolvimento de recursos técnico-científicos atrelados ao processo produtivo; que os custos com a força de trabalho sejam reduzidos abaixo inclusive do mínimo para sua sobrevivência.

Funda-se uma estrutura socioeconômica de caráter extremamente regressivo: tanto a produção de commodities para satisfação das necessidades do centro, quanto a redução absurda dos custos com força de trabalho, resultam em uma irrelevância do poder aquisitivo da classe trabalhadora periférica, que vive sob uma permanente situação de miséria, material e espiritual. Isto, por sua vez, gera a necessidade de um fortíssimo aparato repressor para lidar com uma sociedade em permanente conflito.

Ademais, o controle burguês do Estado almejava não apenas a repressão e controle da classe trabalhadora, mas também uma apropriação paulatina dos recursos públicos. Muitas vezes, o Estado serve como fiador da burguesia local para a captação de recursos, poupança de emergência, em suma, “o meio pelo qual a sociedade protegia, através da posição de seu agente econômico privilegiado, a sua única fonte básica de produção e de incremento da riqueza” (FERNANDES, 1976, p. 156).

É a partir desse conjunto de relações sociais, mediações e determinações, que a educação brasileira deve ser compreendida. A processualidade da dependência é constituída, por um lado, por um processo produtivo subordinado, cuja organização do trabalho prescindia de avanços científicos, tecnologia, e, conseqüentemente, de uma classe trabalhadora possuidora de conhecimentos complexos; por outro, por um Estado que, como totalização política do capital, objetivava a viabilidade plena da dominação burguesa em uma sociedade miserável e, por isso, instável.

Essa é uma condição que engendra o que Fernandes (2009) denominou de heteronomia, que abarca todos os níveis da sociedade, inclusive a cultura e a educação. A dinamização interna da política, da cultura, da ciência e tecnologia, passa necessariamente por estímulos orientados a partir do centro do capital, isto é, que ditarão os níveis de desenvolvimento cultural, técnico-científico e educacional do Brasil.

O grau de desenvolvimento técnico-científico local é baixo, com exportações de produtos de baixo valor agregado; a extração de mais-valor ocorre a partir dos mecanismos de superexploração. Isso tudo engendra uma necessidade de formação humana por meio da educação escolar extremamente limitada no que diz respeito aos conhecimentos científicos necessários para o trabalho.

Neste aspecto, há um ponto importante destacado por Lima (2005) que é a série de novos arranjos da Divisão Internacional do Trabalho, em que os representantes do grande capital internacional (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc.) têm cada vez mais participação na definição das diretrizes educacionais, em especial dos países periféricos. Dentre essas diretrizes, gostaríamos de destacar a afirmação por parte de que aos países periféricos não seria necessário o desenvolvimento técnico-científico, pois as tecnologias e a ciência “de ponta” já eram produzidas no centro do capital. “Os países periféricos devem

desenvolver a sua educação por meio da adaptação das tecnologias e conhecimentos produzidos no centro do capital” (CASTRO, 2019, p. 192).

É a reafirmação em uma inserção internacional subalterna, institucionalizada pelo grande capital monopolista, colocando-as como condicionantes para obtenção de novos empréstimos, isto é, do capital necessário pela situação de dependência.

A aquisição de conhecimentos consiste na adaptação de conhecimentos disponíveis em outros países, através de um regime comercial aberto, de investimentos estrangeiros e de concessão de licença para uso de tecnologias já patenteadas (LIMA, 2005, p. 137).

Ademais, mediante o grau de instabilidade social em decorrência da superexploração do trabalho, a escola deve se constituir em um mecanismo fundamental de contenção da classe trabalhadora, formadora de uma subjetividade apassivadora, cuja capacidade crítica inexista (CASTRO, 2019). Utilizando os termos de Florestan Fernandes, pode-se dizer que a educação dependente integre como pilar a estratégia de “contrarrevolução preventiva” por parte da burguesia, local e internacional.

Diante da condição patrimonialista da burguesia local para com o Estado, a educação pública deve contar sempre com o mínimo investimento possível, tendo em vista que uma parcela substancial e crescente do fundo público deve ser apropriada pela burguesia, por meio de mecanismos como a dívida pública, isenções fiscais e de privatizações. A participação crescente da iniciativa privada na educação pública: apostilamento, gestão de escolas, e demais formas de Parcerias Público-Privadas (PPPs), é uma forma de operar essa transferência de recursos públicos para a burguesia local.

Assim, a heteronomia torna-se condição *sine qua non* da “dependência educacional” (CASTRO, 2019), pois mesmo o acesso aos conhecimentos e qual tipo de conhecimentos serão trabalhados/ensinados nas instituições educacionais são orientados pela burguesia. A educação em um país de capitalismo dependente tem um compromisso tácito de reprodução e aprofundamento da ordem dependente em todos os seus níveis, inclusive com a negação de conhecimentos científicos elementares para a classe trabalhadora.

Consequentemente, podemos caracterizar a situação de “dependência educacional” da seguinte forma: expropriar da classe trabalhadora o direito ao acesso de conhecimentos científicos basilares em decorrência da condição de dependência; atuação educacional voltada principalmente para a construção de comportamentos e coerção de qualquer possibilidade de crítica por parte dos trabalhadores, utilizando-se da educação escolar como instrumento de contrarrevolução preventiva; estrangulamento dos orçamentos públicos destinados à educação pública tendo em vista a necessidade da burguesia local para com o fundo público, o que não impede de aumentar os aportes financeiros no setor privado, seja diretamente, seja por meio de PPPs.

Em seguida, vamos apresentar a Reforma do Ensino Médio, quais são as mudanças previstas para o “Novo Ensino Médio” e suas consequências para educação pública.

### ***O “Novo Ensino Médio”: mudar para manter tudo como está***

É importante lembrarmos que a REM foi um marco de uma conjuntura extremamente adversa para a classe trabalhadora, o período subsequente ao golpe empresarial-parlamentar que derrubou a

presidenta Dilma Rousseff e conduziu Michel Temer ao cargo. O “Golpe de 2016” foi uma resposta burguesa à agudização da crise do capitalismo, cujo horizonte era a retomada das taxas de lucro e reorganizar o processo de sua dominação social. Entretanto, importante recordar que muitas medidas implementadas posteriormente ao “Golpe” foram gestadas no governo PT, que não conseguia efetivá-las na velocidade/intensidade desejadas pelo capital, seja por sua impopularidade em virtude da crise, seja pelos limites/resistências de sua base social e da classe trabalhadora.

O Governo Dilma foi constantemente perseguido pela “grande mídia”, junto com forças policiais e justiceiros do poder judiciário, como a operação “Lava Jato”, cujo grande interesse, para além de projetos pessoais de poder, era quebrar a Petrobrás e promover a sua entrega, junto com o petróleo nacional, para o capital monopolista internacional.

O governo Dilma, antes mesmo do golpe forjado por uma farsa parlamentar-judicial que usurpou seu mandato, já agonizava desde 2015, inclusive por incompetências e erros. Foi sangrado até o último suspiro por seus algozes entrincheirados no Congresso Nacional e em amplos setores do Judiciário (com a aquiescência do douto STF) que contaram com as armas de uma Polícia Federal completamente partidária e, sobretudo, com as poderosas armas ideológicas da grande mídia burguesa (BRAZ, 2017, p. 88).

Michel Temer assume o cargo com apoio de boa parte da mídia, do aparelho judiciário, militares, além da burguesia, é claro, enfim, “um grande acordo nacional, com supremo e com tudo”. Dessa forma, o arcabouço das políticas levadas a cabo por Temer, em especial as educacionais, era:

desobrigar o Estado dos necessários investimentos na educação pública, para sucateá-la e deslegitimá-la e fomentar uma subjetiva devidamente materializada de que a educação pública não “presta”, e, por isso, deve ser privatizada, ampliando os espaços de remuneração do capital; com a economia de gastos públicos, aumentar a transferência de recursos do Estado para o capital, por meio do pagamento da dívida pública, ou de outras formas mais diretas de garantir essa apropriação privada de recursos públicos; por fim, a sua atuação sobre a formação da classe trabalhadora, cujo intuito é conformar uma subjetividade de amoldamento e adaptação aos imperativos sistêmicos, além de garantir um preparo instrumental mínimo capaz de dar conta das demandas de produtividade do capital (CASTRO, 2019, p. 311).

Não à toa, as “reformas estruturantes” do governo golpista foram mantidas ou reforçadas pelo governo profascista de Jair Bolsonaro a fim de ampliar o lucro da burguesia. Outra política específica de Temer que permanece penalizando a classe trabalhadora é a interferência na Petrobrás com a Política de Paridade Internacional dos preços dos combustíveis, para aumentar os dividendos dos acionistas, por um lado; por outro, ampliar a inserção do capital internacional no país.

No Governo Temer, houve a Reforma Trabalhista para reduzir os custos da força de trabalho por meio da precarização do trabalho e retirada de direitos trabalhistas, e também a Emenda Constitucional do Teto de Gastos, que limita os investimentos públicos por 20 anos, a no máximo o valor do ano anterior com a correção inflacionária, o que, em termos práticos, significa sua redução. Tudo isso em nome do pagamento da dívida pública, já que todos os recursos “sobrantes” deveriam ser destinados à remuneração do rentismo, reforçando a nossa condição dependente.

A REM foi aprovada *pari passu* com o Teto de Gastos como uma reforma estruturante pró-capital. Por isso, foi apresentada na forma de Medida Provisória a fim de acelerar o seu processo de tramitação e impedir resistências. Mesmo assim, tivemos um momento histórico de lutas com a ocupação de milhares de

escolas pelo país pela juventude e uma grande greve da educação, a fim de barrar os retrocessos curriculares e lutar por mais investimentos públicos (CASTRO, 2019).

A REM era tão importante para a burguesia que houve participação do Banco Mundial, além de organizações burguesas locais como o Todos Pela Educação (TPE).

c) O Banco Mundial orienta para a aplicabilidade da Emenda Constitucional Nº 95 (BRASIL, 2017, *apud* MOREIRA, 2018, p. 205) por meio de recomendações constadas no documento “Ajuste Justo” encomendado para propor medidas após a aprovação da EC nº 95; d) Deliberou-se para o financiamento pelo Banco Mundial da implantação da reforma do ensino médio no país: Valor do empréstimo em 2017: 250 milhões de dólares em 5 anos (SENADO, 2018, *apud* MOREIRA, 2018, p. 205).

Os organismos burgueses, locais e internacionais, realizaram um conjunto de “estudos” acerca da educação para “identificar seus problemas” e propor “soluções”. Como é de praxe, em momentos de crise do capitalismo, há um deslocamento ideológico das responsabilidades por ela, atribuídas a fatores morais como a corrupção, assim como a educação pública por não formar “bem” os sujeitos para as necessidades sociais.

De um modo geral, os motivos que sustentaram a necessidade de uma reforma do Ensino Médio perpassavam o entendimento de que essa etapa da Educação Básica carecia de atratividade em reter os alunos na escola, por conta da abundância de disciplinas e de um percurso curricular único, o que acarretaria um alto índice de evasão escolar devido à falta de identificação com o currículo aplicado pela instituição de ensino e, conseqüentemente, um fraco desempenho nos exames de avaliação nacional e internacional (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 93).

Conseqüentemente, a solução dos problemas educacionais seria a construção de uma escola mais atrativa mediante uma profunda reorganização escolar, inclusive curricular, a partir dos pressupostos do “protagonismo juvenil”, em que estudantes escolheriam “o que estudar”. Este é o cerne do “Novo Ensino Médio”, que veremos adiante.

Logo em seu primeiro artigo, Lei 13415/2017 - Reforma do Ensino Médio, já há um ponto que serviu como propaganda para sua implementação: o aumento da carga horária. “§ 1º [...] devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017, s.p.). Antes da REM, a obrigação era de 800 horas anuais, após ela passam a ser 1000 horas. Por que esse aumento é questionável?

Bem, lembramos que essa Reforma foi aprovada no bojo do “Teto de Gastos”, que estrangula o orçamento público. Logo, como aumentar a carga horária de estudantes em 25%, o que demanda mais profissionais e investimento em infraestrutura, com um orçamento menor?

uma ostensiva precarização do trabalho pedagógico [...], com a intensificação em escalas sem precedentes do trabalho da classe trabalhadora presente na educação, [...]; ou, a transferência de responsabilidades para a iniciativa privada, por meio de parcerias extremamente duvidosas, em um processo escamoteado, ou até mesmo explícito, de privatização da educação pública (CASTRO, 2019, p. 316).

A própria Reforma responde: a ampliação da possibilidade de cumprimento de boa parte da carga horária “à distância”, e o estabelecimento de “convênios e parcerias” com a iniciativa privada.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de

educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação. (BRASIL, 2017, s.p.).

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não - [...] (CNE, 2018, s.p.).

Isso irá sobrecarregar docentes e estudantes, além de abrir espaço para que o Ministério da Educação (MEC) e as redes estaduais façam parcerias com fundações privadas para compra de aplicativos e apostilas de instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, além do Sistema S., dando mais um passo na privatização da educação, que será a forma de “realizar” esse aumento.

Como forma de analisarmos mais concretamente a implementação da REM, vamos analisar como isso ocorre na rede estadual do Rio de Janeiro (RJ) a partir do “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio” da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Com relação às parcerias e convênios com a iniciativa privada, a própria SEEDUC-RJ (2021, p. 41) nos diz que “as parcerias são pontos centrais para a oferta do ensino profissional e técnico para a SEEDUC-RJ. As parcerias atuais contemplam 432 unidades escolares”. Segundo o Plano da SEEDUC-RJ (2021), são 432 escolas com participação direta de empresas como Instituto Grupo Pão de Açúcar e Instituto Oi Futuro, Consulados dos EUA, França, Espanha, Coreia do Sul, em que pese o absoluto destaque para a participação do SEBRAE que sozinho estará com 148 escolas, e junto ao setor de Empreendedorismo da UFF em mais 238 escolas. Não poderemos esquecer das 10 escolas cívico-militares inseridas neste bojo, em parceria com as Forças Armadas.

A privatização não se dá apenas na transferência de verbas, por mais que a relação junto do SEBRAE seja essa, mas também pela transferência de gestão, inserção de outros profissionais e materiais elaborados pela rede privada, além de um currículo elaborado por essas instituições. A iniciativa privada possui autonomia total para incidir na formação dos sujeitos.

O processo de privatização acima é consolidado por uma mudança estruturante na educação trazida pela REM. Ela promove a divisão da organização escolar, conseqüentemente curricular, em Formação Geral Básica (FGB), o mínimo que cada estudante deve possuir, sendo a mesma em todas as escolas, trabalhada por meio de áreas do conhecimento, substituindo a tradicional organização curricular por disciplinas; e Itinerários Formativos (IF), que supostamente estariam à disposição para a escolha de estudantes (BRASIL, 2017, s.p.).

O trabalho por áreas de conhecimento em vez de disciplinas traz consigo uma ideia de integração dos conhecimentos. Contudo, sua consequência é que estudantes terão aulas das “competências relativas às áreas de conhecimento” independente de qual seja a formação do/a docente, desde ela seja em alguma disciplina que constitua essa área, resultando em uma superficialização da educação, com enfoque na “experiência e na prática”. Assim, o/a docente assume um papel de facilitação da “aprendizagem” em detrimento do ensino. Logo, essa redução não conduz à integração de conhecimentos, mas à precarização do trabalho docente, que deve se tornar um “mini-generalista” dentro de sua área de conhecimento, e do

direito à educação, já que estudantes não terão contato com especialistas de determinado campo de conhecimentos.

Os projetos de pesquisa em si não têm pré-requisitos, isto é, poderão ser absolutamente qualquer coisa, provavelmente sendo projetos de extensão transversais e subjetivos, ou seja, sem vínculo linear e abstrato, além de abrir margem para o ensino de empreendedorismo, sendo que não há uma fórmula pronta, somente alguns ensinamentos sobre economia neoliberal, administração e positivismo característico dos coaches.

Os IF, por sua vez, seriam a da garantia do “protagonismo juvenil”. Para propiciar o processo de privatização, haverá uma flexibilização máxima do que pode ser considerado educativo e compor os IF, inclusive a realização de trabalhos voluntários, além da abertura escancarada para atividades à distância, por meio do fomento de parcerias público-privadas. Os projetos constitutivos dos IF poderão ser absolutamente qualquer coisa.

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (CNE, 2018, s.p.).

E como a SEEDUC-RJ (2021, p. 19) organizará o processo?

A escolha dos itinerários formativos por parte das unidades escolares deve considerar inicialmente os seguintes aspectos: As condições de infraestrutura necessárias, tais como: Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática ou *Espaço Maker*, Quadra, Auditório, Piscina, Sala para desenvolvimento de Esportes, entre outros; A alocação do corpo docente considerando a distribuição de carga horária da Formação Geral Básica e seu perfil; O perfil dos estudantes da unidade escolar; A Cultura Escolar e o Projeto Político Pedagógico; Os arranjos produtivos locais da região.

A oferta dos IF ocorrerá mediante aquilo que a escola pode oferecer em termos de estrutura e quantidade de profissionais. Se a escola tiver poucas docentes de uma disciplina, ela não será oferecida; se não tiver recursos de laboratório, isso não será ofertado para estudantes, ao contrário da propaganda governamental em que jovens dizem que irão estudar “o que quiserem”.

Neste aspecto, é brutal o limite da oferta de Itinerários. “§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares” (CNE, 2018, s.p.). A parte mais tosca da reforma: a obrigação de oferta de IF em um município é apenas de “mais de um”, por maior que o município seja. Logo, o/a estudante ficará limitado ao que é ofertado em sua região, rompendo totalmente com a lógica da escolha e do protagonismo, legitimando a precarização da educação.

Essa é uma lógica que reforça as escolas privadas. Tendo em vista que os IFs terão sua oferta restrita, os/as estudantes não estudarão aquilo que gostariam. Pensando em uma perspectiva de continuidade de estudos e ingresso na Educação Superior, sobretudo na rede pública com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que será reformulado, o quadro se avizinha dramático.

Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. § 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. § 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar (CNE, 2018, s.p.).

Por exemplo, um estudante que deseja ingressar em um curso de Engenharia, deverá fazer uma segunda etapa com conhecimentos específicos e mais aprofundados neste campo de conhecimentos. Contudo, ele corre o seríssimo risco de não ter um IF com esses conhecimentos na escola em que estuda, e até mesmo no município onde reside.

Qual a implicação prática disso? Haverá crescentemente a necessidade de complementação de sua formação por meio dos famigerados “cursinhos de pré-vestibular” fortalecendo a iniciativa privada. Além disso, como as escolas privadas possuem total liberdade de construção de seus currículos, elas poderão oferecer todas as disciplinas por meio de “Itinerários Integrados”. Isso inclusive já faz parte da propaganda de muitas redes privadas, por exemplo, uma rede muito famosa no Rio de Janeiro utiliza como slogan: “Nenhuma matéria a menos!”.

A Reforma do Ensino Médio também objetiva colocar a pá de cal no processo já precarizado de socialização dos conhecimentos científicos ocorridos na educação pública, com todos os limites inerentes à educação burguesa. Para que fique claro, não defendemos o modelo educacional tradicional burguês, entendemos que ele é limítrofe, como qualquer forma social própria do capitalismo. Entretanto, essa formação generalista ainda possuía espaços de contradição, fissuras de disputa, o que é ainda mais difícil com a mudança proposta.

A centralidade das competências no trabalho educativo como resposta a um excessivo “teoricismo” que não prepara estudantes “para a vida e para o mercado”, implica em uma expropriação de quaisquer possibilidades críticas. o artigo 3º da REM, diz o seguinte: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (BRASIL, 2017, s.p.). Constatamos a eliminação do direito à educação, que pressupõe um processo de ensino e aprendizagem, uma interação dialética docente-discente. O direito à educação é convertido em “direitos e objetivos de aprendizagem”, em que o foco é deslocado totalmente para a atividade estudantil, o que bate com o discurso que é central na Reforma de “protagonismo juvenil”.

em “direitos e objetivos de aprendizagem” ocorre o deslocamento do centro do processo educativo para o aluno, para a aprendizagem, como se não houvesse a dimensão do ensino, e, mais que isso, como se não houvesse o trabalho de ensinar, o que é fruto de um apagamento do trabalho docente. É um reforço das apropriações pós-modernas que fomentam o autonomismo discente, a construção do conhecimento e da aprendizagem (CASTRO, 2019, p. 316).

Neste aspecto, podemos ver esse processo com mais clareza a partir da definição de competência e de sua equivalência a direitos e objetivos de aprendizagem. A Resolução 03 de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2018, s.p.) define as competências como “mobilização de conhecimentos, habilidades,

atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. O trabalho educativo centrado em competência pretende ter um caráter “mais prático”, entendendo os conhecimentos científicos como “teóricos” e “descolados da realidade”, por isso, desinteressantes. O foco escolar passa ser o trabalho no campo “socioemocional”, em “atitudes e valores”. A SEEDUC-RJ (2021, p. 6) nos diz que:

Tendo esses princípios como seus pilares educacionais, o Estado do Rio de Janeiro pretende ser referência na oferta do Novo Ensino Médio posicionando o nosso estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, a fim de prepará-lo para a vida e para o mundo do trabalho, e capacitá-lo a desenvolver as competências necessárias à construção da sua autonomia, protagonismo e projeto de vida.

Aqui, se encontra um ponto nevrálgico da REM: a captura subjetiva da juventude, em um contexto de crise estrutural do capitalismo, e sua preparação para uma vida sem perspectivas e direitos, uma total miséria e precariedade.

O núcleo do trabalho escolar passa a ser: “§ 7º [...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, s.p.). O famigerado “projeto de vida” busca cumprir esse papel de conformação subjetiva, alçado ao status de *componente curricular obrigatório* na escola quando outras tantas disciplinas são excluídas do currículo.

O Projeto de Vida é a centralidade da proposta do Novo Ensino Médio. É a possibilidade de romper com a missão de formar jovens para a vida e o mundo do trabalho, e ofertar uma proposta de educação focada na potência de cada indivíduo, que possui autonomia para perceber e desenvolver seus próprios atributos. É a conexão sobre “o que se é” e sobre “quem se quer ser” (SEEDUC-RJ, 2021, p. 17).

A partir de um suposto “protagonismo”, o projeto de vida almeja justamente obstruir qualquer tipo de emancipação de uma consciência de classe da juventude trabalhadora, a partir da radicalização da ideia de meritocracia, de individualização das questões sociais, e esgarçamento dos laços coletivo. Como? Em uma lógica autocentrada, que muito se assemelha ao discurso *coaching* (DARDOT & LAVAL, 2016), o projeto de vida surge na escola como meio de responsabilizar os sujeitos e isolá-los da vida social.

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciência Humanas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	80	0	80	160

Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	80	80	240
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

Figura 1 - Tabela de normalização da carga horária da rede estadual do RJ (SEEDUC-RJ, 2021, pp. 13-4).

Como podemos ver, os/as estudantes deixarão de ter uma série de disciplinas ao longo do Ensino Médio: artes apenas terá tempos de aula no 2º ano, sociologia apenas no 3º, filosofia apenas no 1º. Não é apenas a precarização da formação que está em jogo, mas a sujeição de docentes que, para manterem suas matrículas nas escolas em que lecionam e onde organizaram suas vidas para o trabalho, deverão se submeter a dar aulas de disciplinas eletivas, além do próprio projeto de vida. Vamos ilustrar com mais um exemplo da proposta do NEM no RJ:

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Núcleo Integrador	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	Componente de Área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 3	0	2	4	0	80	160	240
CH Total IF		6	12	18	240	480	720	1440

Figura 2 - Tabela de construção dos Itinerários Formativos para Ensino Médio Regular (SEEDUC-RJ, 2021, p. 14).

Aqui, vemos que, enquanto sociologia, artes e filosofia são lecionadas apenas em UM ANO do Ensino Médio; Educação Física, História, Geografia, Biologia, Química e Física, estão em apenas DOIS ANOS; Projeto de Vida tem carga garantida em TODOS OS ANOS do Ensino Médio. Ademais, é obrigatória a oferta de uma eletiva dentro de um “Catálogo” da SEEDUC-RJ.

Outro ponto importante que representa o avanço conservador no Rio de Janeiro, é a obrigatoriedade da Eletiva 1 em todos os anos, sendo que esta corresponde ao Ensino Religioso. Ou seja, estudantes terão a obrigação de frequentar aulas de Ensino Religioso em todos os anos do Ensino Médio, enquanto deixam de ter aulas das demais disciplinas. “A Eletiva 1 contemplará a oferta de Ensino Religioso ou Reforço Escolar, conforme Lei Estadual nº 8.585, de 25 de outubro de 2019, que modificou a Lei Estadual nº 3.459, que dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro” (SEEDUC-RJ, 2021, p. 15). Assim, nada mais próprio que Ensino Religioso para complementar o processo de captura e formatação subjetiva da juventude, como maneira de justificar o *status quo*, engendrar uma subjetividade pautada pela lógica do salvacionismo individualizado.

Não à toa, o projeto de vida é casado com a construção dos cursos técnicos de “empreendedorismo”, que, em termos de habilitação profissional, corresponde a nada. Na rede estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, teremos, pelo menos 238 escolas oferecendo o “curso técnico de empreendedorismo” a partir da parceria com a UFF/SEBRAE. Na ausência de empregos e direitos, o

empreendedorismo se torna a saída de sobrevivência, que sai do status de um “bico” para algo desejável, ser “o/a chefe de si mesmo/a”. “A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina” (DARDOT & LAVAL, 2016, pp. 150-51).

Assim, a REM traz como pilares: a expropriação de saberes e conhecimentos científicos da juventude trabalhadora, obstruindo suas possibilidades de compreender e transformar a realidade; transferência de recursos públicos para a iniciativa privada a partir de “parcerias e convênios” para a oferta de Itinerários formativos, alimentando o baronato da educação privada; submissão da escola e do corpo docente às necessidades empresariais que passam a controlar tudo o que deve ser trabalhado nas “escolas parceiras”; construção de um trabalho pedagógico voltado para a conformação socioemocional dos sujeitos, com o núcleo do trabalho educativo voltado para atitudes e valores, adestramento de comportamentos, e engajamento dos sujeitos a partir do projeto de vida e da “pedagogia das competências”.

Diante desse cenário, iremos analisar como essas mudanças se relacionam com a condição de dependência/heteronomia em que nos encontramos, além das contradições e possibilidades que envolvem a educação, em um país de capitalismo dependente.

### ***Educar para a subalternidade: a Reforma do Ensino Médio como instrumento de aprofundamento da dependência educacional***

Se a REM faz parte de um amplo espectro de Reformas ou Contrarreformas a fim de sustentar a acumulação capitalista, o que inclui o seu processo de dominação social, e a condição de dependência é inerente à própria lógica de desenvolvimento desigual do capitalismo, o seu resultado, ainda que resguardadas as contradições e particularidades, é inequivocamente o aprofundamento da condição de dependência. Em linhas gerais, o desenvolvimento e aprofundamento das relações capitalistas na periferia resulta em intensificação da condição de dependência, e não, como algumas correntes políticas (como as desenvolvimentistas) desejam fazer crer, maior autonomia e soberania, a partir da “modernização” ou até mesmo da malfadada “globalização”.

Sendo assim, buscaremos nesta seção fazer uma análise dos pontos abordados anteriormente acerca da REM, mais especificamente a partir das balizas de uma análise marxista da dependência, isto é, na relação da REM com totalidade brasileira de capitalismo dependente.

O primeiro ponto abordado na seção anterior foi a questão do financiamento, que é cada vez mais central quando se trata de recompor e ampliar a acumulação de capital por parte das burguesias. Como vimos, a REM caminha *pari passu* com o Teto de Gastos, que prevê congelamento, e, conseqüentemente, cortes drásticos nos investimentos sociais, incluindo a educação pública. É uma tendência da expansão da acumulação de capital a invasão de todas as áreas da vida e sua mercadorização, e, na educação, este é um movimento que ganha enorme força a partir dos anos 2000 e se intensifica no período pós-crise de 2008.

A ampliação dos espaços de captura do fundo público pelo capital a partir da retração dos investimentos sociais não é necessariamente uma novidade na história do capitalismo, muito pelo contrário,

é uma condição própria de seu desenvolvimento. Neste sentido, converge totalmente com a lógica do capitalismo dependente.

A realidade material brasileira baseada em uma economia de base sobretudo primária, agroexportadora, além da apropriação quase que total do fundo público pela burguesia local, e o seu aparelhamento como forma de transferência de valor para o centro do capital, fez com que os investimentos em educação nunca se tornassem muito necessários para os imperativos de acumulação do capital, em especial a educação pública, responsável por formar a classe trabalhadora (CASTRO, 2019, p. 309).

Caminham juntos na constituição de uma sociedade dependente a necessidade de maior apropriação do fundo público por parte da burguesia local como forma de compensação de suas perdas e a “ausência de necessidade” de investimentos maciços em educação para formar a classe trabalhadora, tendo em vista a posição ocupada pelo Brasil no mercado internacional, como abastecedor de gêneros de baixa complexidade e valor agregado (CARCANHOLO, 2013; MARINI, 2012).

Todavia, este processo de transferência de recursos não se esgota em si mesmo, pois possui uma outra consequência importante. O desinvestimento progressivo tem como consequência o sucateamento do serviço público, o que gera objetiva e subjetivamente a perspectiva de que o público não é bom o suficiente, é burocrático, ineficiente, etc. Este processo beneficia a quem? A burguesia que mercadoriza os serviços que são sucateados e extintos pelo Estado, é a conversão de direitos em mercadorias. Todo processo histórico de privatização se inicia com um processo de desinvestimento ostensivo, junto à propaganda de falta de qualidade e ineficiência, que, ao ser corroborada pelo sucateamento, torna os sujeitos mais suscetíveis à ideologia liberal, que afirma que a iniciativa privada é sempre melhor.

Assim, no caso da educação pública, com o seu processo histórico de desinvestimento e sucateamento, junto com uma série de ataques ideológicos da burguesia a fim de deslegitima-la junto à classe trabalhadora, incluindo o Escola Sem Partido, os sujeitos tendem a buscar a educação privada como solução. Para além da transferência direta dos recursos, há o fortalecimento colateral da iniciativa privada mediante à precarização da rede pública de educação, o que também contribui no processo de ampliação da acumulação de capital. Isto é, a burguesia como um todo, e especialmente a burguesia local periférica, ganha em dobro neste processo: ganham os recursos “economizados” pelo Estado na educação pública, assim como ganham “clientes” que retiram seus filhos e filhas das escolas públicas em prol de uma “educação melhor” na rede privada.

Contudo, além da clara restrição de recursos da educação pública, os que sobraem não serão investidos obrigatoriamente nas escolas públicas. É mais um passo no avanço da privatização e transferência de recursos para a burguesia por meio das parcerias realizadas entre os governos e a iniciativa privada, seja com a compra de apostilas, aplicativos, assessorias, e até mesmo a oferta direta dos Itinerários Formativos, como já vimos. Somente com o SEBRAE são 386 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro em “parceria” para a oferta direta dos Itinerários Formativos (SEEDUC-RJ, 2021).

É a transferência quase total da responsabilidade da formação da classe trabalhadora para o empresariado, que poderá definir de modo praticamente integral como “educar” a juventude e ainda receber uma bela remuneração para isso, no caso do SEBRAE (currículo, avaliação, infraestrutura, profissionais).

Em outros casos de parcerias, há um aporte mínimo das Instituições privadas, em troca da administração das escolas, ampliando o quadro de desobrigação do Estado.

Ademais, quando falamos de investimento em educação e na sua relação com o desenvolvimento social, econômico e autônomo na periferia, não podemos perder de vista que isso também se aplica ao desenvolvimento científico e tecnológico. Assim como os investimentos em educação pública são reduzidos, o mesmo se aplica às políticas de ciência e tecnologia, igualmente “desnecessárias” em uma ordem periférica naquilo que diz respeito à formação da classe trabalhadora. As escolas que deveriam ser centros difusores de pesquisa, tecnologia e conhecimento científico, são relegadas a uma mera condição adaptativa, isto é, apenas adaptam-se aos conhecimentos e pesquisas produzidas em outros espaços, preferencialmente no centro do capitalismo.

Ora, se os investimentos públicos em ciência mingam, se o seu desenvolvimento ocorre de forma totalmente atrelada e subordinada às necessidades da burguesia local, e sendo esta burguesia dependente, o resultado é o aprofundamento da condição de heteronomia cultural e científica, em suma, da “dependência educacional”. Essa condição não é apenas corroborada pelos Organismos Internacionais do capital, como o Banco Mundial, mas são condicionantes seus impostos como forma de obtenção de recursos para o desenvolvimento capitalista, como exposto anteriormente por Lima (2005) e Moreira (2018).

O projeto político regido por estes organismos internacionais, através dos acordos comerciais, é caracterizado, desta forma, pelo aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos, desnacionalizando a educação, a ciência e a tecnologia e as telecomunicações. Esta desnacionalização é consequência da pressão que estes organismos realizam, no sentido de garantir a abertura, para que empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa dos países da periferia do capitalismo (LIMA, 2005, p. 167).

Portanto, podemos vislumbrar três mecanismos centrais de fortalecimento do capital por meio de recursos estatais, o que é central para uma burguesia periférica, pois sua acumulação de capital depende ainda mais desses recursos mediante as perdas decorrentes dos mecanismos de transferência de valor. Esses mecanismos são: desinvestimento público em direitos sociais de modo a aumentar o montante remuneratório a ser apropriado diretamente pelo capital; precarização da educação pública de modo a incentivar a busca da classe trabalhadora pela iniciativa privada ofertada pelo capital; transferência dos recursos sobranes da educação pública para a iniciativa privada mediante mecanismos de privatização por meio de parcerias, assessorias e etc.

Como pudemos ver, a privatização promovida pela REM ocorre a partir de um amplo processo de reestruturação curricular, acompanhado de uma profunda mudança de paradigmas epistemológicos e ontológicos. Neste aspecto, o primeiro ponto está na centralidade da “pedagogia das competências” como forma de garantir uma educação mais “atualizada”, moderna e “atrativa” para a juventude. Todavia, essa “integração” dos conhecimentos a partir de seu rebaixamento a competências de caráter prático, pragmático e comportamental, constituem uma ampla precarização do trabalho educativo, em especial do trabalho docente.

Nesse aspecto, pode-se falar, inicialmente, na possibilidade de economizar com a contratação de força de trabalho docente, pois haverá a “legalização da precarização” em que deixa de ser obrigatória a

contratação de docentes formados em todas os campos de conhecimentos das disciplinas, já que a obrigação passa a ser ministrar apenas essas competências gerais e superficiais das áreas de conhecimento. Todavia, isso não se limita ao corpo docente, pois essas parcerias que permitem a à juventude cumprir enorme parte de sua carga horária em espaços privados, ou à distância, também torna desnecessária a existência de outras tantas trabalhadoras da educação. É um processo de sucateamento que contribui no processo de transferência de recursos para a burguesia periférica, e possibilita a efetivação de mecanismos de privatização.

Além disso, como uma das características da dominação social burguesa na periferia é o amplo autoritarismo, que Fernandes (1976) já chamara identificara com o patrimonialismo com relação ao Estado e o mandonismo, marcada pela exacerbação de relações autoritárias no ambiente de trabalho, em que há um reforço deste processo. Isso ocorre, pois a classe trabalhadora que atua na educação estará ainda mais suscetível a mecanismos de assédio político e moral em suas escolas, tendo em vista a redução do quantitativo necessário, o que facilita ameaças de remoções compulsórias para outras escolas e desarticulação de sua organização de vida. Além disso, é um processo que fomenta no nível das relações internas mecanismos individualistas e de competição entre os sujeitos a fim de que demonstrem sua necessidade para a escola, e não sejam “removidos” para outras instituições.

É um cenário que objetivamente esgarça os mecanismos de solidariedade de classe, pois os sujeitos passam a se relacionar uns com os outros como concorrentes a uma mesma vaga: a permanência na escola. Há uma intensificação do processo de obstrução da organização coletiva da classe trabalhadora a partir da imposição de relações concorrenciais e de sua maior fragmentação.

Ampliando este processo de “legalização da precarização”, a divisão da estrutura curricular em Itinerários Formativos é o seu grande marco. A partir da sedutora falácia do “direito à escolha”, que, na verdade, é o “direito a escolher o que é oferecido”, há uma profunda redução dos conteúdos dos diversos campos de conhecimento, das disciplinas, em prol da oferta de eletivas, trabalho voluntário, e o famigerado projeto de vida. Quando os IF passam a ser oferecidos a partir das “possibilidades do sistema de ensino”, inclusive a escola perde sua autonomia e deve oferecer aquilo que for ordenado pela Secretaria Estadual de Educação, no caso das escolas estaduais, que não terá qualquer obrigatoriedade de diversificar a oferta de Itinerários e garantir uma formação de qualidade com profissionais especialistas em seus campos de conhecimento.

Para a juventude, essa mudança significa deixar de ter acesso ao mínimo dos conhecimentos científicos de cada campo, o que não significa defender o modelo educacional burguês, para cursar um Itinerário Formativo de qualidade ainda mais precária e com conhecimentos ainda mais reduzidos. É um rebaixamento do modelo formativo anterior. Se anteriormente, uma jovem teria na escola o mínimo de um conjunto de conhecimentos em todas as disciplinas, não obstante as pertinentes críticas ao modelo educacional, agora o contato com esses conhecimentos será ainda mais reduzido e superficial, e não haverá possibilidade de escolher naquilo que irá se aprofundar, já que a obrigação será apenas a oferta de dois IF por município. Se porventura a juventude desejar fazer outro IF, deverá tentar a sorte em outra cidade, ainda

assim sem quaisquer garantias, que conseguirá, gerando um conjunto de transtornos para si e sua família (financeiros, socioafetivos, saúde, etc.).

No nível ontológico e também epistemológico, a Reforma do Ensino Médio tem suas premissas na pedagogia das competências, como vimos acima. Nessa lógica, é natural o apagamento do trabalho docente, de sua função como par mais experiente da relação, do conhecimento científico como base da socialização promovida no ambiente escolar, convertendo professor/a em facilitador/a ou mediador/a, valorizando experiências práticas, ajuste de comportamentos, valores e atitudes. Além disso, como a própria premissa, ainda que falaciosa, da REM é o “protagonismo juvenil”, garantido, em tese, pela escolha dos IF, isso fica demarcado pela substituição do “direito à educação” por “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Essa concepção se torna exequível, pois, a função docente não é mais ensinar, mas garantir o direito à aprendizagem, por meio de atividades de facilitação e mediação. Se o docente não deve ensinar, não se torna necessário que ele seja especialista em um campo do conhecimento, de modo que o domínio superficial desse conhecimento deve ser o suficiente para uma construção ativa dos sujeitos (CASTRO, 2020, p. 317).

Configura-se um processo de esvaziamento da escola de seu caráter de difusão e socialização do conhecimento científico já sistematizado pela humanidade, e de suas possibilidades de, em bases sólidas, avançar na produção de novos conhecimentos e tecnologia. Para nós, isso é ponto fundamental em qualquer concepção que proponha a superação de nossa condição de dependência/subalternidade.

A retirada de conhecimentos de base científica da grade curricular em prol da inclusão de “disciplinas” como projeto de vida, pautado única e exclusivamente, em padrões de conduta e valores afinizados com os imperativos ideológicos burgueses, corresponde à condição de heteronomia educacional e cultural de nosso país. A partir do momento que não estimulamos e produzimos junto à juventude novos conhecimentos e tecnologias, tornamo-nos ainda mais dependentes do que é produzido nos grandes centros do capital, ou seja, uma clara configuração de “dependência educacional”.

Além disso, casa-se a oferta obrigatória de projeto de vida ao longo dos três anos do Ensino Médio com a eletiva 1, ensino religioso, a fim de ampliar a incidência da escola na formação comportamental dos indivíduos (SEEDUC-RJ, 2021). É um conjunto de ações diretas para a conformação dos sujeitos: por um lado, retirada de possibilidades de compreender objetiva e criticamente a realidade por meio da limitação aos conhecimentos científicos e imposição de uma posição de heteronomia; por outro, introdução de disciplinas, projetos e mecanismos de “conformação comportamental”, a partir de uma ação pedagógica de qualidade moralista, pragmática e conservadora, é a utilização da escola para difusão daquilo que hoje é chamado de “positividade tóxica”.

A conquista ideológica da classe trabalhadora só pode, então, passar pela limitação do alcance da razão e da ciência como formas de compreender o mundo (restringindo o alcance e papel social da ciência propriamente dita), isto é, introduzir elementos irracionistas, mesmo no espectro científico; enquanto, em um nível moral, no campo da ética, é fundamental a assunção de um horizonte conservador, de forma a manter os sujeitos não apenas em uma situação passiva, mas de adesão ativa à ordem capitalista (CASTRO, 2021, p. 37).

Em uma conjuntura de intensificação das lutas de classes em decorrência da crise do capitalismo, cuja face mais perversa ocorre na periferia, é fundamental buscar maneiras de mistificar essas lutas. A

expropriação do “direito ao conhecimento científico” da classe trabalhadora pela burguesia é condição *sine qua non* para isso. Logo, a articulação da oferta de projeto de vida, ensino religioso e do enfoque na oferta do empreendedorismo como o Itinerário Formativo mais ofertado pela rede estadual do RJ é uma resposta burguesa ideopolítica determinante para privilegiar a manutenção do *status quo* e atuar preventivamente no nível da luta de classes (FERNANDES, 1976).

Não obstante ocorra em uma lógica pós-moderna da promoção da “cidadania”, da democracia e da diferença, o tratamento superficial e pragmático dos temas, busca afastar do horizonte quaisquer possibilidades de transformações sociais profundas, logo, de mudanças efetivas. Assim, as explorações e discriminações de segmentos específicos da classe trabalhadora é convertida em um discurso moralista de opressões, cuja solução não passa por uma transformação social radical.

A negação da ciência como forma de compreender a realidade, e sua equiparação no âmbito do discurso e da crença a qualquer outra formulação, valor, vivência, só pode tratar das questões das opressões (que o pós-modernismo diz buscar combater) no nível da moralidade. Quando estes setores estabelecem embates sobre essas opressões com os círculos conservadores, o debate escapa totalmente ao escopo científico da análise para um viés moralista. As discussões se resumem a um duelo do bem (progressismo) contra o mal (conservador), incorrendo em uma ética abstrata, que, muitas vezes, tem afastado a classe trabalhadora das discussões e sonogado as suas possibilidades de formação e emancipação, além de não resultar em processos concretos de melhoria de vida dos grupos subalternizados (CASTRO, 2021, p. 45).

Assim, o processo autoritário de incidência na formação subjetiva da classe trabalhadora integra um conjunto de medidas da burguesia que se intensifica em uma conjuntura de crise e que corresponde a uma necessidade do capital global de deslocamento das contradições para a sua periferia. Obstruir o acesso ao conhecimento científico corresponde profundamente aos mecanismos impositivos de superexploração do trabalho por duas principais razões: 1 – diz respeito às condições produtivas, já que é uma produção de mercadorias de baixo valor agregado, baixa complexidade científica, o que significa uma incorporação subordinada à lógica produtiva do mercado mundial. Consequentemente, isso não demanda uma classe trabalhadora formada com bases científicas profundas, já que isto é feito no centro do capitalismo; 2 – se há uma intensificação dos mecanismos de exploração da classe trabalhadora, deve haver algum grau de consenso/subordinação, para além do medo da repressão, de modo que ela seja forjada subjetivamente para se submeter a condições crescentemente precárias de vida.

Por fim, diante das necessidades econômicas e ideológicas da burguesia de responder à crise do capitalismo, não podemos enxergar como acaso que um dos pilares da REM seja a introdução do Empreendedorismo como o principal IF de formação “técnica”, contando com parcerias junto ao SEBRAE, atingindo centenas de escolas (SEEDUC-RJ, 2021). Assim, a tríade projeto de vida-ensino religioso-empreendedorismo se configura num profundo ajustamento subjetivo da classe trabalhadora às necessidades do capital.

À medida que os sujeitos internalizam esses valores, torna-se cada vez mais difícil promover uma organização da classe trabalhadora e a sua mobilização para os embates, embora também a precarização de sua vida possa atingir limites concretos de sua sobrevivência ao ponto que a sua revolta a incite para a mobilização e ação de crítica social – é o espaço da contradição social do capitalismo (CASTRO, 2021, p. 45).

Com isso, observamos que a REM corresponde em todos os níveis não apenas às necessidades de acumulação de capital da burguesia, mas à condição periférica brasileira, aprofundando os mecanismos de dependência educacional e científica do Brasil em relação ao centro do capital. O fechamento ou, pelo menos, limitação dos espaços de formulação crítica, compreensão mínima da realidade, implica em cada vez menos abertura para a efetivação de uma práxis transformadora.

Assim, a superação, ainda que parcial, da crise do capitalismo na lógica do capital, significa uma retomada de mecanismos de expropriação da classe trabalhadora que só podem ser efetivados com um grande aparato violento repressivo, que, mesmo assim, é insuficiente para impedir a explosão de suas contradições. Dessa forma, a atuação do capital deve ser ainda mais ostensiva na conformação da subjetividade da nossa classe, privando-a crescentemente do mínimo que ela poderia ter acesso para compreender a realidade e, assim, ter condições de transformá-la. Um quadro que se agrava nos países dependentes, como o caso brasileiro, cuja síntese materializada no campo educacional é o binômio Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular.

### ***Considerações finais***

Diante do exposto, fica claro o retrocesso promovido pela Reforma do Ensino Médio, a despeito de a mesma ser celebrada, inclusive com propagandas governamentais como o suprasumo da inovação na educação pública, aquilo que fará a juventude voltar a se interessar pela escola. É claro que as organizações da classe trabalhadora não dispõem do mesmo arsenal material e ideológico da burguesia para fazer a contrapropaganda da Reforma, o que já nos deixa em uma severa situação de desvantagem, sem considerar obviamente as relações sociais de produção e o fato de educação enquanto nessa sociedade, enquanto instituição, constituir-se em uma forma social burguesa.

Entretanto, a necessidade de combater a Reforma do Ensino Médio e a conseqüente luta por um outro projeto educacional, uma escola efetivamente popular e referenciada na classe trabalhadora, assim como outro projeto de sociedade, uma sociedade socialista, não pode sair do horizonte da nossa classe.

A REM é uma síntese contemporânea das relações capitalistas efetivadas na escola. Representa o ápice da mercadorização da vida em todos os níveis, e expressa, embora não explicitamente, a percepção que a própria burguesia possui dos sinais de esgotamento do modelo de reprodução social capitalista. A lógica de acumular hoje para acumular ainda mais amanhã nos levou até o ponto crítico em que nos encontramos, passando por cima da pandemia e milhões de vidas, em prol da acumulação ampliada pelos famosos 1% da população.

No âmbito epistemológico e, radicalmente, no nível da ontologia, não podemos deixar de fazer um acerto de contas com a ontologia pós-moderna em todas suas vertentes, inclusive as pedagogias pós-modernas como a “pedagogia das competências”, as “pedagogias construtivistas”, etc. Essas perspectivas, por mais que se autointitulem como progressistas, integram todo o arcabouço ideopolítico do negacionismo reacionário que vivemos, em especial de negação da ciência como forma de apreender a realidade objetiva, e, conseqüentemente, ser capaz de transformá-la. Neste caso, não podemos prescindir dos grandes avanços

promovidas no nível da educação a partir da ontologia marxiana, como as pedagogias do trabalho soviéticas, cubanas, e, no caso brasileiro, não podemos deixar de citar a Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada pelo grande professor Demerval Saviani, além das contribuições importantes, embora com limites, de Paulo Freire.

Neste caso, com o agravamento da crise, mais visível a cada dia, sobretudo na periferia, entendemos que a luta pela educação não pode ocorrer nos limites de si mesma, deve estar atrelada a um novo projeto de sociedade, que, por sua, englobe a luta contra todas as formas de exploração e discriminação entre seres humanos, uma sociedade efetivamente comunista. Por isso, por mais que a resistência individual seja louvável, importantíssima, ela não é o suficiente para barrar este projeto educacional que é parte de um projeto amplo de sociedade. Logo, a luta deve ser a luta de uma classe, em que a educação também seja parte de um amplo projeto de sociedade.

Neste aspecto, é fundamental toda mobilização possível de organizações da classe trabalhadora: movimentos sociais, sindicatos, grêmios, partidos, pois a nossa luta não se esgotaria ainda que derrubássemos a Reforma do Ensino Médio, já que as condições que engendraram este perverso projeto de destruição do futuro da juventude trabalhadora continuarão a existir.

### **Referências:**

- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em: 16/02/2017.
- BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.
- CARCANHOLO, M.D. O atual resgate crítico da teoria da dependência. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013a.
- CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 17 n. 33, p. 298-320, mai./ago. 2019.
- CASTRO, M. R. **A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador do Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II**. 2020. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UERJ, Rio de Janeiro, 2020.
- CASTRO, M. R. Conservadorismo e irracionalismo: o bolsonarismo enquanto reação do capital à sua crise estrutural. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 33-49, set./dez. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, E.F. Hegemonia: nova *civilitá* ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 50, p. 89-146, 2014.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4.ed. São Paulo: Global, 2009.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjunturas de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, set./dez. 2017.

LIMA, K.R. de S. **Reforma da Educação Superior nos anos de Contrarrevolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. 466f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFF. Niterói, 2005.

MARINI, R.M. Dialética da dependência (1973). In: **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. STEDILE, J.P.; TRASPADINI, R. (orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARINI, R.M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2012.

MOREIRA, J.A. da S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinar**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, agosto 2018.

SEEDUC-RJ Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Governo do estado do Rio de Janeiro. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2021.

---

### **Notas**

<sup>1</sup> Doutor em Educação/UERJ. Professor de Educação Física Colégio Pedro II Campus Duque de Caxias/RJ. Coordenador do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA/CPII). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1551030209509345> Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1615-8289>

E-mail: [matheusefufri@hotmail.com](mailto:matheusefufri@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Ciências Sociais/UFRJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA/CPII). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2115264651859492> Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4325-0360>

E-mail: [belafelippe01@gmail.com](mailto:belafelippe01@gmail.com).

Recebido em: 15 de fev. 2022

Aprovado em: 22 de abr. 2022