

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/17), AS COMPETÊNCIAS NA ESCOLA E
CRISE DO CAPITAL**

**LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (LEY 13.415/17), LAS HABILIDADES
EN LA ESCUELA Y LA CRISIS DEL CAPITAL**

HIGH SCHOOL REFORM (LAW 13.415/17), SKILLS AT SCHOOL AND CAPITAL CRISIS

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54774>

Romildo Araújo¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo realizar uma discussão crítica sobre os fundamentos da Reforma do Ensino Médio. Qual o papel dessa Reforma no contexto atual das mudanças no mundo do trabalho? Realizou-se um estudo teórico-bibliográfico tendo como base trabalhos elaborados no âmbito da produção marxista, entre os quais selecionamos os textos de Alves (2008), Enguita (1989), Saviani (2007), Kuenzer (2017), entre outros. A Reforma do Ensino Médio, decorrente da implantação da Lei nº 13.415/17 segue a lógica da subordinação radical da educação ao capital, em época do trabalho flexível e precário. Trata-se da desqualificação da educação pública.

Palavras Chaves: Reforma Educacional. Lei 13.415/17. Formação Humana. Capitalismo. Trabalho Precário.

Resumen: El presente trabajo pretende realizar una discusión crítica sobre los fundamentos de la Reforma de la Educación Secundaria. ¿Cuál es el papel de esta Reforma en el contexto actual de cambios en el mundo del trabajo? Se realizó un estudio teórico-bibliográfico a partir de trabajos elaborados en el ámbito de la producción marxista, entre los cuales seleccionamos los textos de Alves (2008), Enguita (1989), Saviani (2007), Kuenzer (1986), más allá del marco legal de la reforma. La Reforma de la Educación Secundaria, resultante de la implementación de la Ley nº 13.415/17, sigue la lógica de la subordinación radical de la educación al capital, en la época del trabajo flexible y precario. Se trata de la descalificación de la educación pública.

Palabras clave: Reforma Educativa. Ley 13.415/17. Formación Humana. Capitalismo. Trabajo Precario.

Abstract: The present work intends to carry out a critical discussion about the fundamentals of the High School Reform. What is the role of this Reform in the current context of changes in the world of labor? A theoretical-bibliographical study was carried out based on works elaborated within the scope of Marxist production, among which, were selected texts by Alves (2008), Enguita (1989), Saviani (2007), Kuenzer (1986), in addition to the landmark legal reform. The High School Reform, resulting from the implementation of Law nº 13.415/17 follows the logic of the radical subordination of education to capital, in the era of flexible and precarious work. It is the disqualification of public education.

Keywords: Educational Reform. Law 13.415/17. Human formation. Capitalism. Precarious Work.

Introdução

A Reforma do Ensino Médio (REM) é uma política educacional instituída pela Lei Federal nº 13.415/17. Apesar do processo de resistência e luta, o então presidente da República, Michel Temer, conseguiu aprová-la no Congresso Nacional. O Novo Ensino Médio (NEM) implantado traz mudanças no currículo, na carga horária e na oferta de disciplinas optativas, abrangendo as escolas de todo o país. É parte da REM uma nova concepção de ensino médio concretizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo texto da resolução foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15 de dezembro de 2017. Sua finalidade é estabelecer uma nova proposta curricular para o ensino médio. O projeto teve e tem amplo apoio do mercado e do chamado terceiro setor na educação.

O novo modelo do ensino médio apresenta mudanças obrigatórias para este nível de ensino em todas as escolas do país, sejam públicas ou privadas. Ele prevê aumento gradual do número de horas cursadas no ensino médio (até efetivar o tempo integral), restringe a área de humanas, além de reorganizar o currículo diferente do que existe atualmente. Se a organização atual do ensino médio não tem se demonstrado adequada, a REM, tampouco aponta numa direção coerente. Quais seriam, então, os fundamentos principais dessa reforma?

Muitos especialistas argumentam que os problemas do ensino médio são causados pela falta de vínculo entre as instituições educacionais e as mudanças econômicas e tecnológicas em curso. Por isso, a maioria deles enfatiza a necessidade de novas estratégias de ensino que levem em consideração as demandas da sociedade atual e as novas formas de comunicação e aprendizagem exigidas por elas. Os problemas seriam, então, de ordem pedagógica e de organização do ensino. Também há aqueles que argumentam que a crise da escola é causada por problemas estruturais mais profundos, como a desigualdade entre as classes sociais e as limitações dos recursos financeiros destinados à educação básica, e enfatizam a necessidade de políticas públicas visando à melhoria dos investimentos na escola básica e à superação das desigualdades sociais. Mas, afinal, como compreender a Reforma do Ensino Médio (REM) no contexto da crise da escola básica brasileira na atualidade?

O Movimento pela Base, uma conhecida rede não governamental e “apartidária” de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação da BNCC e do NEM, justifica a necessidade de melhorar a qualidade do ensino médio, formar de maneira mais eficiente e eficaz os jovens para o mercado de trabalho e tornar as aulas mais “atrativas”. Há quem defenda a reforma com afinco. Porém, um amplo movimento contesta as mudanças e defende a revogação imediata da REM. Uma verdade inquestionável é que o velho ensino médio há muito tempo está em questionado. Entendemos que essa problematização carece necessariamente de uma discussão sobre educação e trabalho, formação humana e a política curricular em questão. O presente trabalho advoga a segunda posição e relaciona a Reforma com as transformações porque vêm passando as relações entre capital e trabalho.

A realidade nada romântica da educação brasileira foi escancarada com a pandemia da Covid19 em 2020. As escolas e universidades praticamente estavam indefesas frente ao surto da pandemia e sem

condições de adotar outras formas de ensino que evitassem os prejuízos na aprendizagem. As instituições passaram quase um ano sem funcionamento regular, solução encontrada numa forma precária chamada ensino remoto, dificuldades que se somaram à deficitária realidade existente na educação pública nacional.

Este trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, organiza-se em três tópicos fundamentais. O primeiro analisa a concepção de ensino da REM. O segundo trata da relação das transformações permanentes no mundo do trabalho e os atributos esperados dos jovens trabalhadores, tecendo críticas à integração total da escola ao mercado. Por último, abordamos como essas mudanças são influenciadas pela pedagogia das competências.

Concluimos afirmando que a REM é a desqualificação deliberada do ensino médio brasileiro, cuja expressão maior é o total esvaziamento das áreas de humanidades do currículo. A promessa de sucesso econômico e ingresso imediato ao mercado de trabalho, a partir de uma formação profissional aligeirada e superficial, são parte da mesma ideologia que busca encobrir a relação entre a REM, as transformações permanentes da produção e as novas relações de exploração do trabalho, visando, assim, a captura da subjetividade dos jovens trabalhadores para estabelecer uma nova correlação de forças entre capital e trabalho.

Lei 13.415/17 e a pedagogia do capital

Além de ser o nível com as maiores taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série (atraso escolar de dois anos ou mais), os dados de 2020 do Anuário Brasileiro da Educação Básica, apontam que somente 61,4% dos jovens pretos de 19 anos concluíram o Ensino Médio, no Brasil. Ao mesmo tempo, isso é realidade para 79,1% dos jovens brancos da mesma idade. Cerca de 77,2% dos jovens de 19 anos da região Sudeste completaram o Ensino Médio, mas apenas 58,3% concluíram essa etapa na região Norte. A cada dez jovens de 15 a 17 anos dos domicílios mais ricos, nove estavam no Ensino Médio. Mas apenas sete a cada dez residentes nos lares mais pobres frequentam a escola na etapa adequada, o que significa que três encontram-se em defasagem escolar, ainda no Ensino Fundamental, ou simplesmente estão fora da escola, por abandono ou evasão. No universo de cerca de 47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos, 23% não estudam nem trabalham. Muitos abandonam a escola com a ilusão de encontrar trabalho ou de se integrar de qualquer forma ao mercado, mesmo precário e temporário, o que muitas vezes é a única alternativa.

Alguns autores como Freitas (2018), Grabowski (2018), Ferretti (2018) e Kuenzer (2017) caracterizam que esse modelo de ensino médio está voltado, principalmente, para o mercado de trabalho ou variando seu foco entre a preparação para a universidade e para a carreira profissional. A velha dualidade marca historicamente esse nível de ensino que reproduz as desigualdades sociais na educação. A ampliação do acesso deixa a desejar no tocante à qualidade ofertada na rede pública, colocando em suspeição a formação ofertada aos jovens trabalhadores e o direito à uma educação pública de qualidade.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, estabelecendo uma mudança na estrutura do ensino médio, alterando sua matriz curricular, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e definindo uma nova

organização profundamente flexível. Essa carga horária mínima anual deverá ser “ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de dois (2) de março de 2017” (Art.1º, § 1º). No § 5º do artigo 3º, a Lei determina que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ultrapassar as mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A BNCC, tutelada pelas fundações privadas de educação, vinculada à REM em curso, apresenta um conjunto de orientações que norteia a reelaboração dos currículos de referência das escolas básicas públicas e privadas. A Base traz os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. Os termos “competência” e “flexibilidade” são centrais na Reforma. Procura mudar para bases simplesmente axiológicas o processo de ensino, secundarizando as funções lógico-cognitivas do desenvolvimento humano para as chamadas sensibilidades, inteligência emocional e individualização do processo de aprendizagem, voltadas apenas para orientar condutas em função de projetos de vida “realista” e voltado para vida econômica, sustentabilidade, meritocracia e empreendedorismo.

A Lei foi implantada pelo governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), na gestão de Mendonça Filho no Ministério da Educação e Cultura (MEC). A mudança, que supostamente tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade aos jovens brasileiros e de aproximar as escolas da realidade dos estudantes na atualidade, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida societária, esconde os verdadeiros fundamentos da REM. Uma visão apologética e determinista das novas tecnologias. Quais seus verdadeiros fundamentos?

A proposta da REM surgiu após a percepção de uma estagnação dos índices de desempenho dos estudantes brasileiros. Além disso, entre as etapas da educação básica, o ensino médio é a que tem as maiores taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série (atraso escolar de dois anos ou mais). Entre as justificativas dos industriais para reformular a última etapa da educação básica estão: um ensino de baixa qualidade, generalista, enciclopédico, com número excessivo de disciplinas; um alto índice de evasão e de reprovação e distante das necessidades dos estudantes e dos problemas do mundo contemporâneo (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2023).

Conforme a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área específica do conhecimento ou da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas dessa formação.

A oferta dos itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Da mesma forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga. Isso depende da carga horária, podendo ocorrer na forma subsequente.

Todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta (KUENZER, 2017, p.335).

Os itinerários formativos representam o cerne da mudança com vistas à formação profissional no NEM. Parte dessa formação, segundo a Reforma, poderá ser por meio da Educação a Distância (EAD). A carga horária da BNCC para o ensino médio deverá ter, no máximo, 1800 h destinada à formação geral e o restante das horas de trabalho escolar deverão ser destinadas aos itinerários formativos, que são “escolhas” feitas pelos próprios estudantes.

Segundo a justificativa do antigo portal do MEC sobre a Lei nº 13.415/2017, as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. Mas o que vem correndo na prática é o abandono da estrutura do ensino organizado por disciplinas, conceito considerado essencial para o acesso dos jovens aos conhecimentos em função de algo incerto, vago e minimalístico. O novo ensino médio ficou fluído, disperso e com a ausência de atributos para formação de um ser humano crítico, autônomo e emancipado capaz de interagir na sociedade concreta atual.

Como explica Grabowski (2018), há um forte risco de o ensino médio ser desqualificado, principalmente, devido à extinção de disciplinas necessárias para formação dos jovens, tais como: Física, Química, Biologia, Sociologia, História, as quais são necessárias para desenvolver uma base científica na sociedade. Os cinco itinerários são vagos, sem detalhamentos sobre os elementos curriculares necessários para orientar as escolas e os sistemas de ensino. É uma proposta curricular vazia e que permite tudo, flexibiliza tudo e obriga apenas Português e Matemática.

Essas disciplinas sofrem o apagamento do currículo, sendo diluídas nas habilidades determinadas dentro das competências específicas de cada área adotada. Por outro lado, a Língua Inglesa é obrigatória, desde o 6º ano do Ensino Fundamental, e a Língua Espanhola é meramente optativa. Dessa forma, apenas Língua Portuguesa e Matemática seguem sendo disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias).

O novo currículo merece ser criticado por insistir numa visão fragmentada dos conhecimentos, por invisibilizar o trabalho com as questões de gênero, raça e orientação sexual e enfatizar sobremaneira o ensino religioso. Dando às demais disciplinas das áreas comuns da base uma importância secundária, não viabiliza o protagonismo juvenil proposto pela BNCC e muito menos promove a expressão cultural desses jovens. Retoma o velho e desgastado tecnicismo, no qual, ao final, o importante será a certificação.

Ramos (2001), em sua análise crítica das reformas educacionais neoliberais, possibilita entender o ideário pedagógico do capital. A autora busca compreender a essência do deslocamento da noção de competência do mundo empresarial (que tem negado até o conceito de qualificação) para a educação. Na teoria das competências, as dimensões conceituais e sociais se veem enfraquecidas. Por isso, a noção de empregabilidade ocupa também espaço importante na análise da autora faz das novas políticas de formação profissional.

A integração da noção de competência às reformas foi introduzida legalmente com a aprovação da LDB nº 9394/96, incidindo tanto na educação básica como na profissional. Estruturalmente, além de uma nova concepção de educação e de novos fundamentos do currículo, as principais mudanças foram a definição do ensino médio como educação básica e a separação entre educação profissional técnica e educação básica. As reformas curriculares reorientam a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos para uma prática voltada para as competências. Assim, processam-se as transformações estruturais e conceituais que se processam na educação básica desde então. A identidade do ensino médio ficou marcada pela dualidade entre o médio e o profissionalizante, como se isso fosse um mero problema pedagógico (RAMOS, 2001).

A diversidade acima apontada com relação aos itinerários formativos não existirá de fato, pois as instituições de ensino médio não possuem diferentes alternativas que diversifique a trilha formativa profissionalizante, mesmo quando visa atender os diferentes interesses juvenis no âmbito da rede pública de educação. Não é possível desconsiderar o contexto concreto da escola.

Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos (FERRETTI, 2018, p.32).

Basta lembrar que o Sr. Abraham Weintraub, Ministro da educação (2019-2020), nos primeiros meses de pandemia da Covid-19, insistindo em minimizar os efeitos do novo vírus, gravou um vídeo ao lado da presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na época Karine Silva dos Santos, para divulgar a liberação de recursos, a fim de que as escolas garantissem as condições de higiene para proteger estudantes e profissionais da educação, e assim, tudo funcionasse normalmente. Estava escancarada as condições precárias das escolas básicas no Brasil. Havia uma completa ausência de condições infraestruturais e de trabalho para os educadores e funcionários.

Outro aspecto da REM que merece ser questionado é que a lei prevê a chamada política de fomento de ensino em tempo integral, que deverá ocorrer de forma gradual e permitirá aos jovens realizarem a opção pela formação técnica profissional paralelo à carga horária do ensino médio regular, bastando para isso que continuem cursando as disciplinas de português e matemática até o final dos três anos, quando ele poderá obter um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico.

Spring (2000) advoga a ideia de que as corporações, sob controle dos processos educacionais, impõem a formação diretamente para as empresas. O autor discorre de forma crítica sobre a influência que as teorias econômicas exercem na educação desde a década de 1940, especialmente as teorias de economia da educação formuladas no interior da Escola de Chicago, o centro de pensamento que desenvolveu a tese segundo a qual a escola pode influenciar a economia a crescer. A economização e corporativização das escolas não é uma conspiração, mas sim uma convergência de interesses entre empresas globais, políticos, governos e formuladores de políticas educacionais.

O autor assevera que uma ênfase descomunal na preparação dos alunos para o mercado de trabalho pode levar a uma visão reducionista da educação, onde o objetivo principal é fornecer habilidades e conhecimentos específicos para o sucesso econômico imediato. Mas que sucesso econômico? A crítica a essa abordagem tem a ver com o negligenciar de outros aspectos importantes da educação, como o desenvolvimento crítico e conscientes, a promoção da igualdade social e a compreensão das complexidades da sociedade.

Para Kuenzer (2017), o que está em curso é a adoção da aprendizagem flexível. Uma proposta que se insere em um quadro conceitual mais amplo numa metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas, para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Busca se materializar nas comunidades de aprendizagem que, em rede, têm sido referidas para expressar um refinamento das metodologias da EAD, propondo autonomia do aluno para definir seus horários de estudo, em contraposição à rigidez dos tempos dos cursos presenciais, fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no ensino médio. Por exemplo, em nome do respeito à dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas. A autora ainda sugere:

Em princípio, a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna (KUENZER, 2017, p. 338).

Por fim, a dualidade se expressa em um ensino médio segmentado. Para André (2021), às classes privilegiadas, a reforma promove o ensino acadêmico com ampla formação geral. Todavia, àqueles que necessitam do trabalho, estão frente à impossibilidade de cumprir a carga horária do ensino médio em tempo integral. Por isso, o trabalho nas empresas agora é parte da formação educacional, ou, ainda, ao Ensino à Distância, já que o Decreto nº 9.057/17 abre maior possibilidade para a EAD no ensino fundamental, ao prever, no artigo nono, sua oferta em situações emergenciais para pessoas que “vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial”.

Também para Grabowski (2018) teremos vários “ensinos médios”, conforme renda, classe e condição socioeconômica dos estudantes. A BNCC foi chancelada pelas Fundações empresariais (Lemann, Itaú, Bradesco, Airton Sena e outras) que defendem justamente a diminuição do currículo. Tudo isso combinado com o ataque ao fundo público de educação pelas empresas privadas que defendem a reforma que com suas consultorias fazem contratos milionários para implantação da REM. A nova organização didático-pedagógica do Ensino Médio não tem qualquer fundamentação coerente, a não ser para os objetivos do capital.

Por último, conforme Freitas (2018), os processos de testagem padronizada e a accountability vem atingindo jovens crianças e professores, criando padrões cognitivos e morais que passaram a ser objetivos educacionais. A diversidade cultural não é reconhecida, pois os processos avaliativos só mensuram a cultura oficial das bases curriculares nacionais. O autor trata do controle de hábitos e valores, servindo de base

moral para o julgamento dos estudantes. Decodificação e competição são esteios dessa concepção de ensino da REM e da BNCC. Quase uma seleção natural que divide a escola entre os bem sucedidos e os mal sucedidos. Segundo o autor, no mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” independente da sua condição de vida. Deve ser “resiliente” na adversidade, pois daí advém o “mérito”. (FREITAS, 2018).

Explica-se o fracasso escolar com o liberalismo econômico mais estreito como fracasso individual e não da sociedade capitalista. Aqueles que não se empenham, não atendendo suas necessidades futuras são tratados como inferiores. Se isso é uma espécie ainda de colonialismo, base de segregação racial, de gênero e de classe, o aumento do controle da disciplina desses jovens tem sido considerado danoso para a educação, cria a linha direta entre educação e as prisões, revelando ser esta a última alternativa para aqueles milhares de jovens que são quase que sumariamente excluídos do interior da escola, observa o autor.

As plataformas interativas de aprendizagem online, agora regulamentada através da EAD pelas reformas são cada vez mais formas de aprofundar o tecnicismo no trabalho docente, tendo impacto na desqualificação do trabalho educativo. Estão voltados também cada vez mais para formas de controlar os processos educativos e de privatização da gestão da educação pública.

As reformas empresariais da educação levantam preocupações sobre as possíveis consequências impresumíveis dessa abordagem. A ênfase excessiva em resultados, nos testes padronizados e no retorno do investimento levará à padronização do currículo, à falta de atenção às necessidades básicas dos alunos, à intensificação do trabalho dos professores e à privatização da gestão da educação através de terceirizações do trabalho pedagógico. Ainda faz-se necessário questionar a aplicabilidade dos princípios do mercado e empresariais na esfera educacional, uma vez que há diferenças entre a lógica mercadológica e as necessidades educacionais e sociais.

O principal argumento de quem defende a manutenção da REM, justifica isso pelos esforços já alocados das redes de ensino em se adaptar e implementar o novo modelo, que seriam jogados fora em caso de uma revogação. Outros dizem ser contra a reforma e querem a reforma da reforma. O fato é que depois de quase cinco meses ainda não há uma diretriz política do novo governo de Luiz Inácio Lula para revogação da REM. O que de concreto está se fazendo é uma Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.

Crise do capital e formação para o trabalho

As transformações da educação na sociedade capitalista na atualidade estão para além das aparências, de um novo ensino médio atualizado e moderno que prepara a juventude para as novas tecnologias (4ª Revolução tecnológica, industrial 5.0, mundo digital etc.) e os grandes desafios anunciados para a sociedade capitalista do século XXI. Seus fundamentos são desvelados quando se articula os conhecimentos que apreendem as transformações colossais da indústria moderna (tecnocientíficas) e sua relação com a escola básica, dando a atenção necessária para as mudanças permanentes o mundo do trabalho e sua expressão no processo de formação humana. As condições e exigências para a educação mudaram

com as novas tecnologias, submetendo a classe que vive do trabalho às novas exigências da produção material da vida em sociedade. Qualificação e produtividade são dois termos muito usuais do léxico do capital.

Uma análise crítica desse contexto aponta para profundas mudanças na educação dos jovens trabalhadores, como sugerem Alves (2008); Antunes (2017) Saviani (2007) e Sousa (2014), fazendo-nos entender que o movimento do capital encontra sentido na busca pela superação de sua crise estrutural. Na atualidade, o vínculo dos sistemas de ensino com o mercado tornou-se cada vez mais estreito no contexto de reestruturação produtiva e das mudanças permanentes que ela promove no mundo do trabalho. A flexibilização explica as formas atuais de organização e gerenciamento do trabalho que apontam para relações cada vez mais precárias e instáveis.

Numa perspectiva ontológica, trabalhar faz parte do desenvolvimento humano, pois é um dos elementos constitutivos e distintivos do ser humano como espécie. Por outro lado, o trabalho transforma-se num ato educativo tendo em vista que não “nascemos” sabendo o que fazer. Somos seres que, diferentes de outros animais, vivemos aprendendo, desde o nascer até morrer. O ato elementar de uma criança de sugar, por exemplo, não seria possível sem o viver em sociedade e sem o aprender. Para Saviani (2007), o processo de trabalho, assim, constitui-se num processo educativo, onde os produtores tecem suas experiências produzindo seus meios de vida e descobrindo as relações a que estão submetidos. Porém, no capitalismo, todos os atributos humanos são limitados ao trabalho alienante.

Para Kuenzer (1986), a divisão do trabalho é a responsável pelas diferenças entre as capacidades naturais dos homens. Tal diversificação do talento se desenvolve através da educação, dos costumes e hábitos adquiridos no desempenho das diferentes atividades. Isso se dá pela propensão natural à troca. Não fosse isso, todos estariam impelidos a produzir as coisas necessárias à sobrevivência, tendo os mesmos deveres e fazendo o mesmo trabalho. Nessa ocasião, não poderia existir ocupações diferentes nem tampouco diferentes aptidões. A divisão do trabalho existe e ao mesmo tempo diversifica as tarefas e aptidões, como também trata do complemento entre uma e outra.

Trabalho e não trabalho é uma contradição inerente à economia capitalista. Nela, o trabalhador está dividido entre o trabalho e o não trabalho, inseridos em tempos distintos na sociedade industrial, o lugar da produção foi separado do residencial, reforçando a separação entre trabalho e não-trabalho:

Essa separação entre tempo e espaço, trabalho e não-trabalho e a divisão do trabalho marcam a distinção entre a sociedade industrial e as sociedades pré-industriais. Nestas os trabalhadores controlavam seu processo de trabalho, enquanto que nas sociedades industriais os processos de trabalho são controlados pelos patrões (CARVALHO; SILVA, 2017, p.58).

No interior da escola, os conhecimentos que circulam historicamente mudam inteiramente, à medida que mudam o curso do trabalho, desde o momento de sua formação. Por isso, a preocupação se deslocou para a disciplina material, organização da experiência escolar de forma que gerassem nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados à indústria (ENQUITA, 1989).

Conforme o autor, a instrução foi reorganizada de forma que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para adaptação dos indivíduos às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e jovens para o trabalho. O estabelecimento de mecanismos institucionais como forma de inserir os indivíduos nas relações de produção emergentes, sem qualquer resistência, foi passo fundamental do capital para manter-se e continuar a se reproduzir. A escola moderna capitalista surge, portanto, como forma absoluta de inserção ou meio de inserção dos indivíduos no trabalho, subordinando a população infantil e juvenil ao sistema produtivo.

Para o autor, durante a primeira Revolução Industrial no século XVIII, foi necessário transformar as crianças em mão de obra barata na produção fabril, demudadas em verdadeiras “guloseimas” do capital. No norte do continente europeu, os fabricantes chamavam o orfanato local de “escola de formação para as fábricas”. Em Berlim, Belfast, Hamburg, os filhos dos pobres, dos seis aos dezesseis anos, eram inscritos em “escolas industriais”, com dois terços do tempo dedicados ao trabalho e o resto em instrução rudimentar (Ibid.). Esses exemplos podem constatar ao longo da história o interesse do capital em controlar o que se ensina e o que se aprende nas escolas elementares e médias. Mas se percebe também interesses dos trabalhadores em tornar a instituição um espaço de luta pelos seus interesses.

Carvalho e Silva (2018) concluem que a industrialização exigiu escolas adaptadas às suas necessidades. Pode-se afirmar que a partir de certo momento do capitalismo, as suas demandas em termos de força de trabalho foram o fator mais importante a influenciar as mudanças ocorridas no mundo escolar. Por outro lado, as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas produto provisório de uma longa caminhada de conflitos ideológicos e lutas políticas entre as classes dominantes e dominadas.

O locus preferencial para moldar o trabalhador para as funções da sociedade industrial moderna passou a ser a escola. A mesma ganhou espaço e desempenha o papel de disciplinamento e conformismo do trabalhador em relação à sua condição no processo de trabalho e nas relações sociais de produção. A gestão científica do trabalho de Taylor ligou a escola às indústrias. As escolas passaram a incorporar os princípios e as normas de organização das empresas. O fundador do princípio gerencial que ficou conhecido como taylorismo defendia que os jovens aprendessem no trabalho e que as escolas exteriores às fábricas eram desnecessárias, repetitivas, onde se perdia muito tempo em atividades improdutivas.

Não reconhecia qualquer interação cultural, valores éticos e morais a serem ensinados e aprendidos, nem o papel da estética na vida humana, considerando a juventude simplesmente força de trabalho, menosprezando sua subjetividade, anseios e potencialidades. Agora, as mudanças vão em outra direção como explica Kuenzer:

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado (KUENZER, 2017, p.340).

Marx (2011) já explicava que, no sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo, que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material de produção. Dessa forma, todo o instrumental do trabalho existente é convertido em maquinaria e substituiu a força humana por forças materiais, na qual a rotina empírica é substituída pela aplicação científica. A pauperização intelectual decorre dos limites que traduz o seu trabalho em puros meios de subsistência, da separação do trabalhador do seu produto e dos meios de produção apropriados pelo capitalismo. Contraditoriamente com a lógica utilitarista da produção capitalista, o trabalho carece de conhecimento.

[...] está relacionado com o trabalho, ainda que ele possa ser desenvolvido por meio de atividades que não sejam propriamente trabalho. Vale dizer, no entanto, que sem o conhecimento não há trabalho, ou seja, não é possível concretizar qualquer ideia antecipadamente pensada que venha a ser um produto necessário à humanidade (CARVALHO, 2011, p.17).

Nas três ou quatro últimas décadas surgiu uma nova reestruturação da produção capitalista quando se ascendeu um novo padrão de produção conhecido como toyotismo. Baseado no princípio fundamental da flexibilização, reorganiza o mundo do trabalho, estabelece novas prioridades formativas e aplica em larga escala as novas tecnologias à produção. A doutrina do toyotismo passa a influenciar as teorias da educação fazendo emergir a chamada pedagogia das competências, difundida nos meios educacionais e base das atuais mudanças curriculares (PINTO, 2013).

Para Sousa (2014), as formulações de Marx a respeito da educação, da escola e das lutas proletárias pelo direito de acesso ao saber socialmente produzido representam um paradigma fundamental para balizar as discussões atuais, nestes tempos em que tudo mudou e nada é novidade. Acerca da formação profissional dos trabalhadores nos dias atuais, Lucena (2008) destaca os limites desse preparo e a perspectiva da superação da separação entre o saber e o fazer:

O aumento do nível de escolaridade não significa elevação de sabedoria operária, e muito menos a construção de homens superiores que visualizam além do trabalho alienado. O desafio consiste na união entre o saber e o fazer, na junção de algo que as constantes transformações na organização técnica e social da produção capitalista separam e que está muito distante dos trabalhadores. A qualificação fragmentada e despolitizada constitui-se no esvaziamento do conteúdo dos trabalhadores (LUCENA, 2008, p. 24).

Para Neves e Pronko (2014), existem algumas especificidades com que o capitalismo atua na organização e reprodução da força de trabalho para o trabalho simples no atual momento histórico, objetivando ter melhores condições para a produção de mercadorias. Desse modo, a formação para o trabalho simples, no capitalismo monopolista, volta-se para o aumento da produtividade do trabalho em funções indiferenciadas, progressivamente mais racionalizadas, na produção da vida predominantemente urbana e industrial e, concomitantemente, à formação de um novo homem coletivo adaptado às novas exigências das relações de exploração e dominação capitalistas.

Na obra *O Privilégio da Servidão*, Ricardo Antunes, aborda não só o novo proletariado, dito “informal” ou “digital”, do setor de serviços, as chamadas vítimas da precariedade e reificação promovida pelo capital, mas também uma tendência geral de flexibilização, precarização e terceirização do trabalho (a

devastação do trabalho). Está em curso um processo com consequências dramáticas para os explorados, a “sociedade do adoecimento no trabalho”.

Contra a equivocada tese da finitude do trabalho, afirma que o desafio primeiro é compreender o trabalho em sua forma de ser contraditória: mesmo quando é marcado de modo predominante por traços de alienação e estranhamento, expressa também, em alguma medida, coágulos de sociabilidade que são perceptíveis particularmente quando comparamos a vida de homens e mulheres que trabalham com a daqueles que se encontram desempregados. Isso porque o sentido do trabalho que estrutura o capital (o trabalho abstrato) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o trabalho concreto que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital (ANTUNES, 2018).

Na atual lógica capitalista, de um lado deve existir a disponibilidade perpétua para o labor, provocada pela expansão do trabalho on-line e dos aplicativos, do outro, expande-se a praga da precariedade total do trabalho. É essa lógica uma dos determinantes da realidade do trabalho na atualidade. E quais seriam as formas de educação exigidas pelo capital para levar a cabo seu projeto de flexibilidade ininterrupta do trabalho? Business é Vida!

Parte desse processo, segundo Alves (2008) está relacionado à reestruturação geracional dos coletivos de trabalho, como um aspecto importante do dispositivo de “captura” da subjetividade do trabalho, o esquecimento de experiências passadas, o apagar de memória de lutas e resistências e a construção ideologia política de um novo mundo de colaboração e de consentimento com os ideais empresariais. Assim, segundo o autor:

Por trás do “tempos de mudanças”, aos quais todos devem se adaptar, ocultam-se a extinção de experiências passadas e a destruição da memória social. Foi o turbilhão social, político e cultural que “legitimou” o complexo de reestruturação produtiva do capital, criando a base psicossocial da “captura” da subjetividade do trabalho como novo modo de controle social do capital. A constituição dos novos coletivos de trabalho vivo e a nova linguagem, com seus valores fetiches, expectativas e utopias de mercado, atingem com mais intensidade, o espaço de sociabilidade da juventude trabalhadora. Os sindicatos de trabalhadores, com suas políticas de viés propositivista, tendem-se a se adaptar, nas últimas décadas, às contingências do novo sócio-metabolismo do capital (ALVES, 2008, p.118-119).

Além dessas questões, faz-se necessário compreender que a crise estrutural do capitalismo afeta de forma constante os processos educativos, vez que o mercado e as corporações impõem políticas econômicas voltadas para a reestruturação permanente da produção, em que o Estado é provedor dessas medidas, em âmbito geral e específico, promovendo reformas permanentes também da escola em todos os seus níveis. Dos anos 1990, procederam-se diferentes reformas no sentido da adaptação da escola ao mercado globalizado e aos princípios da flexibilização.

Por último, as afirmações de que a escola de ensino médio não alcança suas metas e que os jovens estão muito deficientes, faz-se necessário lembrar, conforme Sousa (2014), que um dos mais importantes apagamentos em curso é a relação entre a escolarização e as classes sociais.

Mesmo autores neoclássicos, até poucos anos, reconheciam que a origem social dos estudantes tem relação direta com o desempenho escolar. Não é preciso, por conseguinte, restringir a produção teórica ao campo crítico, abrangendo perspectivas que possuem

prismas diferentes, mas que convergem no reconhecimento de que a escola burguesa não é realmente uma escola universal [...] (SOUSA, 2014, p.19).

Os franceses Establet e Baudelot escreveram em 1971 o livro *A escola capitalista na França*. No texto, observam a contradição real entre classe dominante e classe dominada. Sugerem que exista uma ideologia como força latente do proletariado. Afirmam que, ao vivermos em uma sociedade dividida em classes, não seria possível a escola única. Existem, dessa forma, duas escolas totalmente diferentes, antagônicas em todos os sentidos. As redes de escolas básicas e a superior correspondem à divisão da sociedade entre proletária e burguesa. Desde o começo, os filhos dos proletariados são destinados a não atingir níveis de ensino superiores, sendo encaminhados para atividades manuais. A escola, neste caso, tem a função de reproduzir as divisões sociais existentes.

Para Sousa (2014), a crise do capital é a crise da escola, sendo ambas intrínsecas e partes de um todo. A educação e a crise do capital têm uma relação de amor. Assume historicamente um vínculo estreito, uma vez que as formas atuais de organização da escola têm fortes influências das formas produtivas. O modo de produção capitalista é universal e condiciona as relações sociais predominantes.

Crítica às teorias das competências na escola

É importante antes destacar que ao capital nunca foi vantajoso investir na alta qualificação da força de trabalho. A estratégia, na verdade, é sempre atender à demanda do mercado, dominar ideologicamente e controlar o ambiente de trabalho contra as formas de resistência à exploração. A aquisição do conhecimento pela via da formação educacional encontra, portanto, alguns limites.

Com o avanço do capitalismo, os donos dos meios de produção desenvolvem novas táticas que retiram pouco a pouco o conhecimento dos trabalhadores, fazendo com que estes tenham seu trabalho fragmentado. O trabalhador passa a ter o domínio de apenas uma parte de seu trabalho, quanto mais o trabalho se torna sofisticado pela incorporação de máquinas no processo produtivo, mais se degradam as condições de vida do trabalhador. Com o intuito de um maior controle sobre os trabalhadores no modo de produção, os homens de negócios empregam novas formas de gestão dos processos de trabalho sustentadas pela reestruturação capitalista (RAMOS; FRANÇA, 2016, p.46).

As transformações no mundo do trabalho têm apresentado uma complexidade verificada pela implementação dos processos de trabalho automatizados e flexibilizados. Nesse processo, os contratos que estimulam o trabalho parcelado, subcontratado, terceirizado e outras formas alternativas de organizar o trabalho têm garantido o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização das condições de vida dos trabalhadores. A flexibilização do trabalho significou o desmantelamento da rede de garantias e direitos duramente conquistados em anos anteriores pelo movimento social organizado. (RAMOS; FRANÇA, 2016, p.46)

Mas existe o reconhecimento da importância da educação formal para qualquer sociedade na atualidade. Marshall (1996), na obra “Princípios de economia”, afirma que há muitos tipos de trabalho que podem ser realizados com eficiência tanto por um operário sem instrução como por um educado. Nos ramos mais elevados da educação somente são de utilidade direta para os patrões, contramestres e um

número limitado de operários. Porém, pensa o autor que uma boa educação proporciona grandes benefícios indiretos, inclusive ao trabalhador comum. Serve para estimular sua atividade mental, para manter o hábito de uma curiosidade científica, torná-lo inteligente, capaz e digno de confiança no trabalho comum, para aumentar o teor de vida em horas de trabalho e nas de lazer. Ao reconhecer que a educação está voltada para a produção material, admite que os benefícios ao desenvolvimento do indivíduo são importantes. Tem a crença de que o conhecimento é a nossa mais potente máquina de produção.

A crítica a essa concepção de educação realizada por Ramos (2001), Duarte (2000) e Antunes (2017) identificam sua inteira aproximação com a concepção de flexibilização, uma educação voltada para o mercado sob controle dos interesses do capital. A pedagogia das competências na educação tem sido alvo de críticas desses autores. A concepção das competências leva à redução dos conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes práticos. O foco excessivo nas habilidades práticas e aplicáveis negligencia a importância do conhecimento geral e a capacidade dos alunos de fazerem conexões entre diferentes áreas de conhecimento.

A reestruturação produtiva promoveu mudanças profundas na produção da vida material da sociedade, alterando relações entre o capital e o trabalho. Mas especificamente, a flexibilização ocupa o centro do processo de mudanças afetando os modos de vida e trabalho das classes subalternas. (PINTO, 2013). Durante os séculos XVIII, XIX e XX a formação dos trabalhadores se limitava ao “saber fazer”, ou seja, aos saberes práticos, muitas vezes a uma função unilateral que, muito embora restrita, lhes davam a possibilidade de qualificação numa área da produção para a qual poderiam ser considerados como qualificados. Daí, muitos seguiam uma carreira profissional por década, garantindo emprego, estabilidade e remuneração.

Em que pese todas as limitações existentes, cabia à educação preparar os trabalhadores nos vários níveis e de acordo com a necessidade da produção, do mercado e das empresas. Ocorre que o trabalho não especializado sempre foi utilizado em larga escala para o qual a educação, ainda que limitada, era desnecessária, mesmo na lógica do que Arruda (2012) chamou de “trabalho repetitivo, educação repetitiva”. “É curioso como as formas de trabalho mais rudimentares no capitalismo podem conviver, lado a lado, com as formas mais sofisticadas, sobretudo nos países pobres” (ARRUDA, 2012, p.88). O autor ainda observa:

Muitas empresas hoje mantêm seus operários em condições semelhantes às que descrevi acima, enquanto estão treinando um pequeno número de trabalhadores para o comando e a manutenção de robôs ou de computadores, que fazem sozinho o trabalho de muitos homens e mulheres. Para eles, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual é diminuída ou disfarçada. A automação e a informatização da produção de bens e serviços exige, sim, trabalhadores cada vez mais qualificados e especializados (uma especialização evidentemente unilateral). Isso, por um lado, promove e melhora as condições de trabalho dessa parcela da força de trabalho; mas, por outro lado, reduz um número crescente de trabalhadores ou mesmo desqualificados, sujeitos à insegurança, à instabilidade laboral ou mesmo à marginalidade (ARRUDA, 2012, p.88).

Desde o começo, as proles (filhos dos proletariados) são limitadas a níveis de ensino sempre elementares, sendo encaminhados para atividades manuais correspondentes à divisão social do trabalho. A escola reproduz as divisões sociais existentes historicamente. Desse modo, observa-se que a escola reafirma

a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, já que nessa dicotomia repousa a possibilidade material da manutenção da estrutura capitalista.

No final do século XX e início do novo século, surge um discurso fazendo quase que uma apologia à formação profissional e à melhoria da educação dos jovens trabalhadores. Agora sob o pressuposto da sociedade tecnológica, aventa-se uma necessária formação intelectual do trabalho e dos indivíduos no geral. Percebe-se aqui um deslocamento no processo de ensino, numa nova direção dada pela teoria das competências. Isso ficou conhecido na crítica de Duarte (2011) como as pedagogias do “aprender a aprender” que compõem uma ampla corrente educacional contemporânea que justificam as mudanças na escola a partir de “novas teorias”.

A crítica de Duarte (2008) vai de encontro às mudanças da lógica do ensino para o treinamento. Esse “aprender a aprender” é, portanto, relacionado ao fazer, aprender fazendo. Nessa abordagem, o aprendizado se torna solitário, ausente de transmissão de conhecimento ou experiência por parte de outra pessoa. Nessa perspectiva da solidão do estudante, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto que o aprender como resultado de um processo de transmissão, ao contrário, seria um obstáculo à autonomia.

Antunes (2017) advoga, na obra “A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista”, especificamente no tópico intitulado “A educação flexível e a pragmática da multifuncionalidade liofilizada”, descrevendo como o novo modelo transforma a educação da classe trabalhadora, concorrendo para diferentes mudanças. No geral, a educação requisitada pelo capital deve ser ágil, flexível e enxuta como as empresas atuais. Ocorre a proliferação de uma pragmática da educação flexível para uma sociedade “liofilizada”, como explica o autor:

Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob variante taylorista-fordista, rumo-se à pragmática da liofilização e da flexibilização “multifuncional”, alcunhada “generalista”, sob comando da empresa flexível e da hegemonia financeira (ANTUNES, 2017, p.101).

Para Araújo, França e Lucena (2018), a formação humana na contemporaneidade está fortemente marcada pelos interesses e limites do capital no campo da educação e em todos os aspectos da vida social. A formação humana, portanto, encontra-se histórica e socialmente datada, sendo que para cada fase do capitalismo, possivelmente, o processo de formação humana tenha suas especificidades e, do preparo da força de trabalho, suas limitações são intrínsecas ao modo de produção capitalista, tomado para explicar um tipo particular de sociabilidade. “Podemos dizer que na sociedade capitalista, à medida que há um maior desenvolvimento dos aparatos tecnológicos, mais frágeis se tornam a vida dos trabalhadores e também as suas condições de trabalho” (RAMOS; FRANÇA, 2016, p.46).

A relação entre trabalho e educação no capitalismo pode ser melhor apreendida no âmbito dos modelos de acumulação existentes taylorismo-fordismo e toyotismo, representando, na sua essência a busca de um padrão de produção que atenda aos requisitos de superação da crise de desvalorização do capital. Por isso, visa ao aprofundamento das formas de controle do capital sobre o trabalho. Do ponto e vista geral,

cabe a busca permanente por superar suas crises e promover maior dominação econômica, política e ideológica sobre a classe trabalhadora.

Considerações finais

O trabalho buscou demonstrar que a principal justificativa da REM, implantada em todo o país, surge em nome das mudanças que ocorrem no contexto atual da economia, das novas tecnologias e da necessidade de formas de aprendizagem flexíveis. Por isso, a concepção de ensino adotada tem como referência a pedagogia das competências, dando ênfase às competências emocionais e cognitivas a serviços constituição de uma força de trabalho para esta fase do capital flexível.

A REM mudou a organização deste nível de ensino, aumentando as horas e atividades, mas restringindo o ensino de humanidades para os jovens. Por isso, limitou a carga horária dessas disciplinas em 1800h, durante os três anos de curso, destinando o restante da carga horária para a construção de itinerários formativos, os quais os jovens teriam poder de escolha da sua trilha formativo, que poderia desembocar em um curso profissionalizante na mesma escola ou fruto de experiências nos diferentes espaços.

A afirmação de uma sociedade de mercado, assentada na produção de mercadorias como relação social fundamental, impulsiona a educação para a formação para o trabalho simplesmente, exige o vínculo direto entre educação média e trabalho na perspectiva mercadológica. O capital trata a formação da força de trabalho de forma utilitarista, limitando-a ao saber fazer, subordinando a formação humana aos atuais padrões de reestruturação da produção capitalista visando à intensificação do trabalho e à extração absoluta de mais valia. A crise estrutural impõe sua lógica à educação, como, por exemplo, um sistema educacional cada vez mais dualizado e manutenção da divisão entre pensar e fazer.

Entre as principais características desta educação na atualidade, podemos destacar a concepção das “competências”, que estruturam o novo pensamento educacional que vem dando sustentabilidade ao processo de reestruturação produtiva. O que vale agora é a uma vida profissional e flexível. Essa concepção tem acompanhado as reformas educacionais no Brasil desde os anos de 1990, quando a pedagogia da competência passa a ter forte influência nas escolas.

Ainda que não assumam concretamente que a escola deve estar vinculada ao mercado, impulsionam este vínculo ao extremo na atualidade, através de políticas educacionais voltadas ao sistema produtivo e, conseqüentemente, ao mercado. As conseqüências da REM e da implantação da BNCC para a formação escolar dos jovens trabalhadores é promover sua existência apenas como força de trabalho, transformando-os em fator da produção, prescindindo de uma formação humana omnilateral que desenvolva integralmente o indivíduo, superando a formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas decadentes e estranhadas.

Referências:

ANDRÉ, T. C. Reforma do ensino médio: privatização e ameaça à escola. **Contra-corrente**. Boletim mensal de conjuntura econômica do ILAESE. Ano 11, N° 89, Ago. 2021. Disponível em: <http://ilaese.org.br/wp-content/uploads/2021/08/bcc-89-pdf-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. Tese de livre-docência. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ARAÚJO, R. C.; FRANÇA, Robson Luiz de; LUCENA, Carlos. Trabalho e educação: formação humana e crise estrutural do capital. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Trabalho e educação: teoria e resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ARRUDA, M. Articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez Editora, p. 83-1001, 2012.

ANTUNES, R. A explosão do novo proletariado de serviços. In: **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **LEI N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Institui o novo ensino médio. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em 10 maio de 2023.

CARVALHO, Geraldo do Nascimento; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Notas sobre trabalho e educação escolar entre a economia pré-capitalista e a economia capitalista. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Trabalho e educação: teoria e resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1987.

CARVALHO, S. R. A função social do conhecimento no capitalismo: a educação em tempos de reestruturação produtiva. **Revista Urutágua- Acadêmica Disciplinar**, n. 25. Nov. p.16-33, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/12424>. Acesso em: 15 maio 2023.

CARVALHO, G. N.; SILVA, Marcelo S. P. Notas sobre trabalho e educação escolar entre a economia pré-capitalista e a economia capitalista. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Trabalho e educação: teoria e resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, n. 32 ed.93, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

FRANÇA, R. L.; PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos; Trabalho e educação: a formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.35, p. 201-219, set.2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n2/13.pdf>. Acesso em 26 abr. 2018.

FREITAS, L. C.. In: **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- GRABOWSKI, G. BNCC esvazia e precariza o ensino médio. **JORNAL EXTRA CLASSE**, Entrevista. Gilson Camargo. SINPRO RGS. Publicado em 10 de dezembro de 2018. Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio>. Acesso: 21 maio 2023.
- KUENSER, A. Z. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.
- LUCENA, C. Trabalho e conhecimento tácito na reorganização da produção capitalista: uma análise das suas contradições. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas: Alínea, 2008.
- LUCENA, L.; BERNARDES, E. L. **Trabalho e educação: teoria e resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- MARSHALL, Alfred. **Princípios de Economia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. Formação para o trabalho: História e Método. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos, PREVITALI, Fabiane Santana. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014, p.119-161.
- PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- NOVO ENSINO MÉDIO 2022: entenda tudo que muda. **Portal da Indústria**. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio>. Acesso em: 10 maio de 2023.
- SPRING Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: SP: Vide Editorial, 2018.
- SOUSA, Justino. Sousa Júnior, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. E-Book.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, A. F.; FRANÇA, R. L. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho com o avanço das novas tecnologias. In: FRANÇA, Robson Luiz de (Org.). **Trabalho, educação e formação profissional**: a expansão do capitalismo e a reestruturação da produção. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

Notas

¹ Doutor em Educação (UFPI). Professor do Curso de Pedagogia CSHNB (UFPI). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas (UFPI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0775152533233695>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4759-7022>. E-mail: araujo_romildo@hotmail.com.

Recebido em: 31 de maio 2023

Aprovado em: 21 de ago. 2023