



5549 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT09 - Trabalho e Educação

O sentido da política educacional no capitalismo dependente, o Ensino Médio e a Lei 13.415/17: qual o propósito de reformar a formação secundária brasileira?

Pedro Henrique Silva Santos Machado - UFBA - Universidade Federal da Bahia
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Introdução

A reforma do Ensino Médio promulgada pela Lei 13.415/2017 em decorrência do caráter eminentemente polêmico e o contexto político controverso que surge, já tem produzida, apesar da sua brevidade, considerável bibliografia discutindo diferentes elementos que perpassam as alterações propostas em diferentes aspectos da política educacional. Que contudo, ainda carecem de uma reflexão crítica acerca dos aspectos teórico-conceituais que possam interpretá-la a partir da realidade educacional brasileira.

Este artigo tem por objetivo analisar as relações identificadas entre a bibliografia analisada e as categoriais conceituais formuladas para interpretar a sociedade brasileira a partir do materialismo histórico dialético. Para tanto, parte das seguintes indagações: Como se desenvolve a relação entre o modo de produção capitalista, a escola e a realidade brasileira? Como essa relação pode ser conceitualmente explicada a partir da realidade educacional objetivamente determinada no desenrolar das políticas voltadas para o Ensino Médio? E como essas determinações incidem nos sentidos políticos presentes na atual reformulação?

As possíveis respostas para tais indagações nos levaram a três relações apresentadas na conclusão acerca do sentido da política educacional em um modo de produção capitalista subdesenvolvimento e os aspectos encontrados na bibliografia sobre o ensino médio, buscando suprir lacunas teóricas e conceituais sobre a temática discutida.

O sentido da política educacional no capitalismo dependente: a escola na mediação do subdesenvolvimento

Para compreender o sentido da política educacional, no que será caracterizado como capitalismo dependente, tomarei como ponto de partida as premissas apontadas por Cury (2000) ao afirmar que entender a educação a partir do materialismo histórico dialético implica em compreendê-la inserida em uma totalidade de relações sociais contraditórias.

Engels (2015) afirma que a base do sustento material da vida humana em sociedade consiste de dois processos distintos, produção e troca. A produção pode ocorrer independente da troca, contudo a troca não pode acontecer sem a produção, de maneira que cada um desses processos sociais sofre influências de efeitos exteriores a eles, como apresenta em grande parte as suas especificidades: "As condições sob as quais os seres humanos produzem e trocam mudam de país para país e, em cada país, de geração para geração. A economia política não pode, portanto, ser a mesma para todos os países nem a mesma para todas as épocas históricas" (p. 177).

A análise desses processos é então, por excelência, histórica, tendo em vista que ela permanece em constante mudança, onde cada fase apresenta no decorrer do seu desenvolvimento elementos específicos que contribuem para a compreensão de aspectos universais válidos para todo um modo de produção. Os diferentes modos de produção e troca encontrados no decorrer da história de uma dada sociedade implicarão de forma simultânea em diferentes modos de distribuição dos produtos, e em decorrência desta, afloram as diferenças de classes.

A sociedade as subdivide em classes privilegiadas e desfavorecidas, exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas, e o Estado (...) passa a ter, na mesma medida, a finalidade de assegurar mediante a força, as condições de vida e o domínio da classe dominante contra a classe dominada (Engels, 2015, p. 178).

Na sociedade caracterizada pelo modo de produção capitalista, pela produção de mercadorias através do trabalho assalariado, a divisão de classes sociais aparece entre a classe detentora dos meios de produção, os capitalistas, e a aquela que por esta é explorada, possuindo apenas da sua força de trabalho para vendê-la e assegurar a sua subsistência, a classe trabalhadora. Sob esse modo de produção, de acordo com Marx (2017), ocorre a partir da manufatura um processo de divisão social do trabalho sob o controle da classe capitalista.

O processo de divisão social do trabalho na produção capitalista tem seu início através da cooperação na manufatura voltada para a produção de mercadorias, na medida em que se intensifica a demanda esse processo se complexifica atribuindo a cada trabalhador uma função específica dentro do processo produtivo. A mercadoria, portanto, se converte

de produto individual do trabalho de um trabalhador independente para um produto social realizado pela cooperação dos trabalhadores, onde cada um executa apenas uma mesma operação parcial.

Através da divisão do trabalho gerada pela manufatura é desenvolvida uma hierarquia entre as forças de trabalho correspondente há uma escala dentre os salários, onde certas operações simples capazes de serem executadas por qualquer indivíduo criam uma classe de trabalhadores não qualificados onde os custos com a aprendizagem desaparecem por completo, implicando indiretamente na geração de mais-valia.

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais trabalho (Marx, 2017, p. 424).

Marx afirma que a força produtiva gerada pela manufatura torna o mecanismo social de produção pertencente ao capital, não somente submetendo o processo produtivo antes autônomo do trabalhador aos desígnios do capitalista como também criando entre os trabalhadores uma hierarquia própria de acordo com as suas qualificações.

Ela aleija o trabalhador, converte-o numa aberração, promovendo artificialmente sua habilidade detalhista por meio da repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, do mesmo modo como, nos Estados da bacia do Prata, um animal inteiro é abatido apenas para a retirada da pele ou do sebo. (Marx, 2017, p. 434).

Ao vender a sua força de trabalho para o capital por ser desprovido dos meios de produção, o trabalhador passa a ter a sua força de trabalho funcionando estritamente para a venda, tendo a sua força produtiva transformada em um simples elemento da engrenagem social no modo de produção capitalista.

Os processos de produção e troca sob o modo de produção capitalista, e a divisão social do trabalho engendrada por esta são aqui tomados como basilares para compreender a função desempenhada pela política educacional na mediação com a particularidade assumida pelo desenvolvimento do capitalismo dependente.

Frigotto (2006) aponta que é fundamental compreender as relações capitalistas não somente em seu aspecto econômico, determinante última instância, mas sim enquanto relações sociais que nessa forma de sociedade são relações de classe. Tal compreensão é o que permite apreender a relação da infraestrutura em uma articulação dialética com a supraestrutura, tendo dimensão de que o infraestrutural não pode ser apreendido somente no processo de circulação e realização da mais-valia.

Enquanto instituição responsável pela sistematização e difusão do conhecimento, a escola atua, ainda que não exclusivamente, como força produtiva sob os interesses da classe capitalista, e embora, devido a desvalorização do trabalho produtivo material e imediato, possa ter pouca influência na valorização do trabalho, contribui para o processo de acumulação de capital ao fornecer um saber objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores e um saber específico mais elaborado para a minoria destaca para gerenciar o processo produtivo, assim como os membros que irão compor o aparelho repressivo e ideológico do Estado.

Nesse sentido, uma das funções exercidas pela escola no processo produtivo é o prolongamento da escolaridade desqualificada, onde os custos improdutivos – gastos com materiais físicos, quadro pessoal, merenda escolar e investimentos públicos apropriados pela iniciativa privada – além de serem absorvidos no ciclo econômico servem como mecanismo de controle na oferta e demanda de empregos.

Sob esse aspecto, mesmo que a escola efetivamente se mostre desnecessária, e cada vez mais desnecessária para qualificar pessoas para o trabalho produtivo, e sobre esse particular possa ser vista como situada à margem do sistema produtivo capitalista, enquanto atividade que utilize um volume cada vez maior de recursos públicos e/ou privados, certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital (Frigotto, 2006, p. 159).

A ampliação do acesso à escola e o prolongamento dos níveis de escolaridade implicam, ao mesmo tempo, em uma forma econômica de gerir as necessidades políticas e econômicas do capital assim como atender as pressões exercidas pela classe trabalhadora por direito à educação, contudo, carrega em si uma tendência a patamares de escolaridade muito aquém do que é conveniente a funcionalidade do modo de produção capitalista.

O Estado em relação a política educacional tem como problema crucial assegurar os interesses do capital conservando uma estrutura restrita, o que no nível superior de ensino assume um aspecto funcional em relação a divisão social do trabalho intrínseca a produção e a execução da produção em uma sociedade de classes. A escola enquanto instituição social inserida em relações de produção capitalistas, se torna uma mediadora dos interesses das classes dominantes. Contudo, devido as contradições inerentes a essas relações sociais, essa mediação não se dá de forma linear devido aos interesses antagônicos que disputam a sua direção, lhe conferindo um caráter iminente problemático.

No que tange à realidade educacional brasileira e latino-americana, Frigotto é enfático:

O que fica patente, não só a nível de Brasil, mas de América Latina, é que os filhos da grande massa de trabalhadores proletários frequentam escolas nas piores condições físicas e materiais, sem recursos didáticos, pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos; e tem um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é só o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. Esse comércio vai se refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar (Frigotto, 2006, p. 168).

Contudo, ainda nos resta relacionar sob quais especificidades materialmente formuladas implicam nas relações com a

totalidade do modo de produção capitalista na América Latina aos quais a realidade educacional é mediada pela escola. Marini (2013) aponta que a história do subdesenvolvimento do continente latino-americano é a história do desenvolvimento da economia capitalista mundial, de maneira que para a compreensão de ambos, se faz necessário compreender os mecanismos que formularam o desenvolvimento da economia capitalista mundial.

A denominação da América Latina enquanto tal surge com a expansão do mercantilismo europeu no século XVI, contudo, somente nos três primeiros quartos do século XIX, em decorrência da afirmação do capitalismo industrial nos países centrais do continente europeu, a região latino-americana é convocada a uma participação mais ativa no mercado mundial, como produtora de matérias-primas e consumidora de parte da produção leve gerada na Europa. De forma concomitante surge o rompimento com o monopólio colonial ibérico desencadeado pelo processo de independência política de grande parte do continente, gerando as fronteiras nacionais ainda vigentes em nossos dias.

De acordo com Marini o processo de industrialização e urbanização dos países centrais infla a demanda mundial de matérias-primas e alimentos, desencadeando para a economia exportadora americana um auge sem precedentes porém profundamente marcado pelo aprofundamento da dependência em relação aos países industrializados. Tal processo tem implicações com certo alcance pois, ao contrário dos países centrais onde a atividade econômica gira em torno das taxas interna de mais valia e de investimentos,

nos países dependentes o mecanismo econômico básico provém da relação exportação-importação, de modo que, mesmo que seja obtida no interior da economia, a mais-valia se realiza na esfera do mercado externo, mediante a atividade de exportação, e se traduz em rendas que se aplicam, em sua maior parte, nas importações (Marini, 2013, p. 50-51).

Carcanholo (2013) aponta que sob o ponto de vista dessa perspectiva teórica a relação de dependência se dá a partir de condicionantes estruturais caracterizados pelo fato do excedente produzido nessas economias não serem apropriados nelas mesmas, mas sim integrarem o processo de acumulação das economias centrais, no que Marini denomina enquanto troca desigual: “ Economias centrais, que tendem a possuir capitais com maior composição orgânica do capital em relação a média (do seu setor e entre outros setores de produção), também tendem a se apropriar de um valor produzido por capitais operantes nas economias dependentes” (Carcanholo, 2013, p. 196).

Uma das principais contribuições da teoria marxista dependente é o conceito de superexploração do trabalho proposto Marini. Partindo da premissa que os mecanismos de troca desigual na esfera do comércio mundial levam a burguesia dos países dependentes a buscarem um mecanismo de compensação expresso na exploração das relações de trabalho.

Tomando a força de trabalho como mercadoria ela está inserida na unidade dialética entre o valor de uso e valor de troca, o valor de uso consiste na capacidade de utilização efetiva do trabalho, já o valor de troca é expresso no tempo socialmente necessário para produzir e reproduzir as capacidades de trabalho de acordo com as determinações sociais e históricas. A especificidade assumida pela teoria da dependência na superexploração do trabalho, diz respeito a maior utilização dos valores de uso da força de trabalho através da remuneração abaixo do seu valor real, como resultado dos mecanismos de troca desiguais encontrados na esfera do mercado mundial.

Nesse sentido, a improdutividade da escola latino-americana, os mecanismos de precarização do trabalho educacional e forma como os seus recursos são empregados, ganham um propósito se analisadas tendo em perspectiva a mediação entre a escola enquanto instituição social com o subdesenvolvimento engendrada pelas especificidades do modo de produção capitalista a partir dessa particularidade histórica.

Florestan Fernandes (1975) afirma que a semelhança dentre os países latino-americanos se origina por fator histórico em comum, uma forma de colonialismo moderno organizado e sistemático que se inicia com a dominação espanhola e portuguesa e adquire contornos mais complexos após a independência nacional dos países colonizados desse modo. Dessa forma, o que existe é a persistência de uma incorporação dependente dos países latino-americanos na evolução do sistema capitalista, integrados de forma subalterna ao espaço econômico, cultural e político ao desenvolvimento histórico do capitalismo enquanto sistema econômico de relações globais e as nações que hegemonizaram esse processo histórico.

Os gastos empreendidos pelo Estado brasileiro revelam em última instância a materialidade do sentido da dependência na mediação da política educacional, na medida em que provém os recursos necessários para a viabilização das condições materiais para a sua implementação, sendo portanto a comparação entre os gastos atribuídos por cada país um elemento importante para balizar a implementação da ação do Estado no que diz respeito a educação.

Partindo dessa premissa, Abrahão (2005) ao analisar de forma comparativa os gastos empregados pelo Brasil em relação a outros países latino-americanos e membros da OCDE no período entre 1995 a 2001, são bastante reveladores para que se possa dimensionar a relação entre os sistemas públicos de ensino e o modo de produção capitalista dependente desenvolvido na América Latina.

Os dados apresentados revelam que apesar de no período ter ocorrido um avanço de 1% no que diz respeito aos investimentos empregados pelo Estado brasileiro em relação ao PIB para a educação (12%), seria necessário um aumento de 0,7% para alcançar a média de países que compõe a OCDE (12,7%) em 2001.

Para chegar próximo dos países da OCDE que mais destinam recursos públicos à educação - tais como México (24,3%), Coreia (17,7%), EUA (17,1%) , o Brasil deveria aplicar mais de 5% de seu gasto público em educação. Quando se compara o índice do Brasil com o de países da América Latina, observa-se que o Brasil se situa abaixo de Peru (23,5%), Argentina (13,5%), Chile (18,7%), superando apenas o Paraguai (9,7%) (Abrahão, 2005, p. 853).

Outro indicador bastante relevante para a comparação do financiamento da educação entre países é o gasto por aluno/ano a partir da relação entre recursos gastos por níveis e modalidades de educação divididos pelo número de

alunos. Os dados trazidos por Abrahão revelam que “o Brasil, nos diversos níveis de ensino, gasta por aluno cerca de seis vezes menos que a média dos países da OCDE” (p. 853).

Enquanto em 2001 a média dos países que compõe o bloco investiram cerca de 4,850 dólares por cada estudante na educação primária, o Brasil investiu apenas 832 dólares, sendo que no que tange à educação secundária essa diferença se amplia para 7,5 vezes. Em comparação a outros países latino-americanos, o Brasil investia 2,5 vezes menos que a Argentina, 2 vezes menos que Chile e o Uruguai em todos os níveis e modalidades educacionais.

Em essência os dados apresentados corroboram o argumento teoricamente aqui construído através da bibliografia analisada de que: há uma especificidade na política educacional brasileira condicionada pela sua mediação em relação ao modo de produção capitalista dependente refletida na produtividade improdutiva do trabalho educacional. Me resta agora demonstrar como essa perpassa o ensino médio e se faz presente na sua última reforma.

O Ensino Médio brasileiro: sua origem, expansão e problemáticas estruturais

Cury (1998) afirma que diferente dos outros níveis de ensino cuja função social é claramente estabelecida – o ensino fundamental quem tem função explicitamente formativa, e o ensino superior voltado para a formação profissional – o ensino médio por relacionar-se a fatores como idade, mercado de trabalho, competências e maioridade civil, expressa um caráter dual e elitista nas três funções que lhe são historicamente atribuídas, a saber, propedêutica, formativa e profissionalizante.

Tendo como base o trabalho escravo, a sociedade brasileira colonial e imperial lançou marcas que reverberam no decorrer da história no que diz respeito ao direito a educação, restringida majoritariamente ao âmbito doméstico. É sob esse contexto que surge a função propedêutica, orientada a partir do modelo lançado pelo Imperial Colégio Dom Pedro II fundado em 1837, com o ensino lança as matizes do chamado ensino clássico e científico enfatizando ausente de uma formação básica e voltada para exames preparatórios dos futuros bacharéis e médicos (Cury, 1998).

Tem-se a partir de 1931 com a reforma Francisco Campos, o início do ensino secundário profissionalizante com surgimento de uma dualidade institucionalizada entre duas redes de ensino: uma voltada para a formação para os filhos dos segmentos sociais mais abastados, a outra voltada para os filhos da classe trabalhadora. Nos anos 1940 a partir da reforma Gustavo Canpanema de 1942, é consolidado o ensino profissionalizante através do sistema S, organizado pela Confederação Nacional da Indústria (Lopes, Bortoloto e Almeida, 2016).

Tal configuração do sistema educacional se conforma no que Baudelot e Estabelet (1987) conceituam como dualidade estrutural, inerente a reprodução das desigualdades escolares presentes em uma sociedade de classes sociais. Kuenzer (2011) argumenta que a dualidade estrutural é intrínseca a divisão social do trabalho sob o modo de produção capitalista em sua fase monopolista, onde dada parcela da população é preparada para o exercício do trabalho manual e outra é preparada para o trabalho intelectual.

O processo de modernização conservadora feito no período da ditadura militar traz alterações significativas para a formação secundária no Brasil, por meio da lei 5692/71 que tornava compulsória a formação profissionalizante no nível médio. De acordo com Kuenzer (2005), essa medida visava conter a demanda por acesso ao ensino superior e adequar a formação profissional a alterações ocorridas nas relações de trabalho a partir da implementação da agenda de acumulação flexível acentuando a dualidade estrutural.

A extinção da profissionalização compulsória se deu através da lei 7044/82, passando a atribuir uma carga horária de formação geral dentre os cursos profissionalizantes. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a dualidade estrutural é mantida nesse contexto a partir dos conteúdos de formação, que cerceavam aos estudantes da classe trabalhadora de uma formação básica plena.

Os embates travados por diferentes atores sociais no decorrer do processo de redemocratização irão conformar o caráter formativo atribuído ao ensino médio presente na LDB de 1996. Contudo, a dualidade estrutural se dá através da dissociação entre educação geral e o ensino profissionalizante por meio do decreto 2208/97, isentando o Estado da formação profissionalizante deixada cargo da iniciativa privada.

A partir do decreto 5154/04 há uma retomada do Estado como garantidor do ensino profissionalizante, que passa a ser integrado ao nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a aprovação desse decreto é resultado de mobilizações da sociedade civil por educação pública de qualidade, realizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Lopes, Bortoloto e Almeida (2016) apontam que apesar de propiciar iniciativas bastante exitosas, não houve a partir do decreto avanços no enfrentamento a dualidade estrutural que perpassa a formação secundária.

Pinto, Rezende e Castro (2011) enfatizam que o processo de massificação gerado pela ampliação de oferta do ensino médio pelas redes estaduais é acompanhado de uma precarização nas condições de oferta do nível de ensino, com apenas 67% dos alunos matriculados tendo acesso à escolas com bibliotecas, 43% com acesso à laboratórios de ciência e 72% a quadras esportivas de acordo com os dados revelados pelo Censo Escolar. Embora tais dados indiquem apenas a presença desses elementos da infraestrutura nas escolas, e não necessariamente o acesso pleno por parte do corpo discente.

Ao historicizarmos a ação do Estado em relação a formação de nível médio no Brasil, podemos identificar uma correspondência entre a política educacional e uma realidade social demarcadamente cindida por classes sociais a partir de um modo de produção subdesenvolvido e incompleto, que implica na precarização da escola destinada a classe

trabalhadora. E embora careça de uma reflexão mais profunda acerca dos elementos que lhe compõe, explicitam o sentido da política educacional no capitalismo dependente brasileiro para a formação de nível médio acessível para a grande maioria da população.

A reforma do Ensino Médio

As altas taxas de evasão, os baixos resultados apresentados nos mecanismos de avaliação em larga escala e a insatisfação dos próprios adolescentes em relação a escola alavancaram as discussões acerca do papel da escola na formação de nível médio. Tais problemáticas irão se intensificar a partir de 2012 nos debates sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares, e a sua incorporação as Tecnologias da Informação Comunicacional, contudo, a partir do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff alterações abruptas passam a fazer parte da política educacional adotada pelo novo governo, dentre as quais se destaca a reforma do ensino médio promulgada pela Medida Provisória 746.

Kuenzer (2016) afirma que é possível identificar duas posições em torno das DCNEM/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio): de um lado a dos setores privados que integram a iniciativa Todos pela Educação e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), argumentando que as DCNEM em vigor são rígidas, disciplinares, e formuladas sob um percurso único com um número excessivo de componentes curriculares, o que justificaria uma flexibilização do percurso; do outro, o Movimento em Defesa do Ensino Médio, organizado por intelectuais e entidades sociais, afirmavam que tal proposta fragmentaria a formação e desconstitui a educação básica, deixando de ser obrigatória e comum, conforme determina a LDB/1996 e as DCNEM/2012.

A discussão é sufocada quando em 22 de Setembro de 2016 o Governo de Michel Temer edita da Medida Provisória n. 746, incorporando as propostas da iniciativa privada e o CONSED, culminando na promulgação da lei 13.415 em 16 de Fevereiro de 2017, que estabelece novas diretrizes e bases para o ensino médio nos termos lançados pela MP.

De acordo com Coutinho e Rodrigues (2017) as mudanças na política educacional adotadas após o *impeachment* se configuram em contrarreformas educacionais atreladas a conformação da realidade social brasileira as exigências do mercado mundial na divisão internacional do trabalho, que perpassam pelo processo de desindustrialização e reprimarização da economia brasileira iniciado nos anos 1990 tendo como principais consequências, além da incapacidade cada vez maior de incorporar novas parcelas da população no mercado de trabalho, tem a realocação desta no setores de menor complexidade, como o de serviços.

Motta e Frigotto (2017) apontam que de maneira sintética, a questão chave proposta pela lei 13.415/2017 é investir no capital humano visando maior produtividade, modernizar a estrutura curricular através da flexibilização por áreas de conhecimento e melhorar os resultados do desempenho escolar. A ideia de investimento em capital humano é uma concepção de formação humana intrínseca aos marcos restritos das necessidades do mercado, difundida amplamente pelo Banco Mundial nos países latino-americanos a partir dos anos 1970.

Somada a reforma do ensino médio, outra política educacional promulgada após o processo de *impeachment* em 2016 é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que surge como proposta ainda em 2009 a partir do programa Currículo em movimento, e que no decorrer das diferentes versões apresentadas foi significativamente alterada. Coutinho e Rodrigues (2017) argumentam que a versão aprovada possui base empírica questionável por não fazer referência a nenhuma das propostas de currículo enviadas pelos Estados e Municípios ao MEC. Fundamentada na pedagogia das competências, a BNCC implica em alterações expressivas no que diz respeito ao nível médio.

Morcazel, Rojas e Pimenta (2017) atestam que sob a perspectivas das alterações lançadas pela reforma, os gestores escolares encontram duas ordem de desafios na organização do trabalho pedagógico. A primeira, diz respeito a implementação do turno integral mencionada no parágrafo primeiro do artigo 24, que implica a necessidade de aumento nos recursos para alimentação, contratação de professores, reorganização dos espaços e estrutura física nas escolas públicas.

E a segunda surge com base no questionamento:

Como será possível ofertar nove ou dez componentes em 1800 horas, nos três anos do ensino médio, ainda que não haja obrigatoriedade de se ofertar todos nos três anos? Em termos de distribuição real, estamos falando de aproximadamente 3 aulas diárias, ou seja, 15 ou 16 aulas semanais que deverão ser distribuídas entre todos os componentes (Morcazel, Rojas e Pimenta, 2018, p. 172).

Na premissa de tais alterações, são permitidas poucas horas dedicadas ao itinerário formativo escolhido pelo estudante, podendo este ter apenas duas ou no máximo três aulas semanais do itinerário formativo que escolheu. O que torna possível inferir que, em conjunto, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC coadunam no sentido de esvaziar a formação dos jovens na ultima etapa da educação básica, tanto como forma de contingenciar a demanda por vagas no Ensino Superior quanto por assegurar a formação aligeirada para o mercado de trabalho.

As indagações apontadas até o momento pela bibliografia na forma como se dará o ensino profissionalizante como itinerário formativo corroboram essa perspectiva. Costa e Coutinho (2018) argumentam que a fragmentação da organização curricular em itinerários poderá levar a implicações no futuro profissional dos jovens tendo em vista que tais escolhas serão determinantes no acesso aos cursos de graduação, levando ao engessamento em relação as fronteiras do conhecimento nesse itinerário tendo em vista que as escolhas se tornam desconexas e solitárias.

No que tange à Educação Profissional e Técnica, os itinerários formativos poderão ser integrados em acordo com as

definições atribuídas pela BNCC, o que coloca em perspectiva a manutenção do ensino médio técnico integrado experimentadas nas redes federais e estaduais. Contudo, Costa e Rodrigues (2018) questionam no que diz respeito ao financiamento relacionado a manutenção e expansão desses cursos.

No sexto parágrafo do artigo quarto da Lei 13.415/2017 está prevista a certificação de saberes do labor, que permite de acordo com os critérios do sistema de ensino que na oferta da formação técnica e profissional sejam consideradas experiências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, assim como a possibilidade de conceder certificados intermediários de qualificação para o trabalho caso a formação seja estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Costa e Rodrigues (2018) apontam que essa premissa coaduna com as Leis Orgânicas da Educação que fizeram a reforma Gustavo Capanema, no contexto da Ditadura Vargas. Pois embora a Lei 13.415/2017 não impeça o acesso aos cursos de graduação como é o caso da Reforma Capanema, tendo em vista a não obrigatoriedade da formação integrada a fragmentação dos itinerários formativos poderá dificultar o desempenho daqueles que optarem pela formação profissional no vestibular: "Isto é mais preocupante para a classe trabalhadora, que não terá direito de escolha, uma vez que as instituições públicas terão condições de ofertar, somente o que estiver dentro de suas possibilidades de recursos físicos, financeiros e humanos" (p. 13).

No art. 16 parágrafo 8, a Lei 13.415/2017 se refere explicitamente a possibilidade da oferta de Educação Profissional e Técnica na própria instituição ou em parceria com outras instituições, abrindo a prerrogativa de construir parcerias com o setores privados e o sistema S de ensino Bezerra e Araújo (2017) enfatizam que tendo em vista os atores políticos responsáveis pela articulação da reforma do ensino médio, majoritariamente ligados a diferentes grupos empresariais, tal elemento revela uma estratégia de captação de recursos das escolas públicas através de tais parcerias para a iniciativa privada.

Bezerra e Araújo (2017) compreendem que a inserção dos empresários na construção das políticas educacionais revela de forma implícita o processo de privatização da educação pública em curso por meio das parcerias público-privado, que foram ofuscadas das críticas centrais na reforma, como a contratação por notório saber e o fim da obrigatoriedade de diversas disciplinas. Tal alinhamento, demonstra a interlocução que o empresariado possui nos centros de poder e enfatiza a sua posição privilegiada em relação a outros atores, como associações acadêmicas e profissionais, na disputa pelo campo educacional e que tem por resultado a subordinação da agenda educacional ao consenso construído pelos empresários.

Dessa forma, a partir dos elementos apresentados, é perceptível que há um sentido político em reformar o ensino médio, sentido esse conformado em múltiplas determinações que se desdobram em meio as contradições presentes na política educacional brasileira.

Conclusão: As três relações entre o sentido da dependência na política educacional brasileira expressos na reforma do ensino médio

A partir do levantamento bibliográfico aqui apresentado, é possível identificar perspectivas teórico-conceituais embasadas a partir do materialismo histórico dialético sobre o modo de produção capitalista na América Latina e suas mediações com o sistema público de ensino médio brasileiro. Essa identificação possibilita apresentar três relações intrínsecas que expressam o sentido dessa particularidade no modo de produção capitalista presentes na reforma do ensino médio implementada pela Lei 13.415/2017.

A primeira delas está presente na tendência de determinações oriundas de potências estrangeiras na política interna dos países latino-americanos apontada por Florentan Fernandes (1975), expressa na adoção das diretrizes formuladas pelo Banco Mundial para a formação de nível médio incorporadas pelos grupos políticos responsáveis pela sua reformulação conforme explicitam Frigotto & Motta (2017) e Kuenzer (2017). Sendo este um traço nos padrões de dominação política historicamente consolidados nas instituições brasileiras.

A segunda pode ser apontada a partir das considerações feitas por Bezerra & Araújo (2017) e Costa (2018), acerca dos atores políticos que perfizeram a articulação da reforma e as apropriações por parte da iniciativa privada composta tanto por empresas e o Sistema S de recursos públicos no itinerário formativo profissionalizante. Essa premissa corrobora uma das funções identificadas por Frigotto acerca das relações entre a instituição escolar os movimentos de circulação e concentração de riquezas do capital, que ganha justificativa na realidade brasileira a partir dos mecanismos de trocas desiguais com o mercado mundial inerentes ao capitalismo dependente explicados por Carcanholo (2013).

A terceira se faz presente no esvaziamento do acesso a conhecimentos curriculares via BNCC, apontada por Morcazel, Rojas e Pimenta (2018), que coaduna as alterações da política educacional em escala internacional em um contexto de reprimarização da economia brasileira destacadas por Coutinho e Rodrigues, revelando um mecanismo de desqualificação do trabalho educacional e que pode ser interpretados como um meio de preparação para a superexploração do trabalho conceituada por Marini, traço fundante da realidade social latino-americana.

Certamente ainda existem outras relações passíveis de apreensão a partir dos pressupostos que foram levantados nessa discussão, contudo foge ao escopo desse trabalho empreendê-las a contento. Contudo, elas explicitam para a necessidade de analisar os sentidos econômicos, políticos e sociais moldados nas particularidades históricas da realidade brasileira e que se fazem presentes na política educacional contemporânea tendo como cerne a divisão social do trabalho engendrada pelo modo de produção capitalista.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Jorge. **Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com países da OCDE e América Latina** – Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial – Out. 2005.

BAUDELLOT, Christian. ESTABELET, Roger. **La escuela capitalista** – 10 ed. Siglo XXI: Mexico, 1986.

BEZERRA, Vinicius. ARAÚJO, Carla Maluf de. **A reforma do ensino médio: privatização da política educacional** – Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul/dez, 2017.

BRASIL, Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. **O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência** - Trabalho Educação e Saúde, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan/abr. Rio de Janeiro, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas** - Educação em Revista, Belo Horizonte, MG. N. 27, jul. 1998.

_____. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo** – 7 ed. São Paulo, SP. Cortez. 2000.

COSTA, Maria Adélia. COUTINHO, Eduardo Henrique L. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei 13.415/2017** - Educação & Realidade, Porto Alegre, 2018.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Duhring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Duhring** – 1º ed. Boitempo: São Paulo, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina** - Zahar, 3 ed. Rio de Janeiro, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista** – 8 ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

_____. MOTTA, Vânia Cardoso da. **Porque a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória N 746/2016 (Lei N. 13. 415/ 2017)** - Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr-jun., 2017.

_____. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org). **Ensino médio integrado: concepções e contradições** – São Paulo, SP. Cortez. 2005.

LOPES, C. B. BORTOLOTO, C. C. ALMEIDA, S. V. **Ensino médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas** – Perspectiva, Florianópolis, SC. v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016.

MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura**. In: MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital – 2º ed. Boitempo: São Paulo, 2017.

MARINI, Rui Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução** - Insular. 4 ed. Florianópolis, 2013.

MOCARZEL, Marcelo S. M. V. ROJAS, Angelina A. PIMENTA, Maria de Fátima B. **A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar** – Revista Online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 159-176, mar., 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** – 4. ed. São Paulo, SP. Cortez, 2005.

_____. **Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso de flexibilização justifica a inclusão excludente** – Educação e Sociedade, Campinas. vol. 28, n. 100 – Especial, out., pp. 1153-1178, 2011.

_____. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível** – Educação e Sociedade, v. 38, n. 139, p. 331 – 354, abr-jun, 2017.

PINTO, José Marcelino de R. AMARAL, Nelson C. CASTRO, Jorge A. **O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública** – Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul-set, 2011.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo - aspectos da contrarreforma educacional** – Revista HISTEDBR, Campinas, vol. 17, n. 3 [73], p. 886-905, jul/set. 2017.