OS DETERMINANTES DA OFENSIVA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS

THE DETERMINANTS OF THE NEOLIBERAL OFFENSIVE FOR HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF COUNTER-REFORMS

LOS DETERMINANTES DE LA OFENSIVA NEOLIBERAL PARA LA ENSEÑANZA MEDIA EN EL CONTEXTO DE LAS CONTRARREFORMAS

RODRIGO COUTINHO ANDRADE

AGB – Seção Niterói. DEGEO-IM-GTPS – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: rodrigoandrade@ufrrj.br

* Artigo publicado em junho de 2018.

Resumo: A materialização das políticas educacionais para o ensino médio, nos dias atuais, consolida, de modo rotundo, sua reestruturação curricular e político-pedagógica ancorada nos determinantes da ofensiva neoliberal de caráter ortodoxo. Tais transformações objetivam corresponder à formação do "homem de novo tipo", no contexto de recomposição burguesa, por meio da sobrevalorização de imperativos ético-políticos para a harmonização do conflito de classe, assim como a inserção da juventude no mercado de trabalho sob a ideologia da empregabilidade, em tempos de intensificação da precariedade do trabalho e de ascensão do desemprego estrutural. Com isso, no presente artigo, objetivamos expor os impactos deste processo para o último nível de ensino da educação básica, ressaltando os mecanismos para a reorientação das finalidades formativas do nível de ensino em questão, por meio da análise sócio-histórica que condiciona os determinantes hegemônicos na atualidade.

Palavras-chave: recomposição burguesa, contrarreforma, ensino médio, políticas educacionais.

Abstract: The materialization of educational policies for secondary education, in the present day, strongly consolidates its curricular and political-pedagogical restructuring anchored in the determinants of the neoliberal offensive of orthodox character. These transformations aim to correspond to the formation of the "new type man" in the context of bourgeois recomposition, through the overvaluation of ethical-political imperatives for the harmonization of class conflict, as well as the insertion of youth in the labor market under the ideology of employability in times of intensification of precarious work and the rise of structural unemployment. With this, we aim in this article to expose the impacts of this process to the last level of education of basic education, highlighting the mechanisms for the reorientation of the formative purposes of the level of education in question, through the socio-historical analysis that conditions the hegemonic determinants of today.
Keywords: bourgeois recomposition, counter-reform, high school, educational policies.

Resumen
La materialización de las políticas educativas para la enseñanza media en los días actuales consolida, de modo rotundo, su reestructuración curricular y político-pedagógica anclada en los determinantes de la ofensiva neoliberal de carácter ortodoxo. Tales transformaciones objetivan corresponder la formación del "hombre de nuevo tipo" en el contexto de recomposición burguesa, por medio de la sobrevaloración de imperativos ético-políticos para la armonización del conflicto de clase, así como la inserción de la juventud en el mercado de trabajo bajo la ideología de la empleabilidad en tiempos de intensificación de la precariedad del trabajo y ascenso del desempleo estructural. Con ello, objetivamos en el presente artículo exponer los impactos de este proceso para el último nivel de enseñanza de la educación básica, resaltando los mecanismos para la reorientación de las finalidades formativas del nivel de enseñanza en cuestión, a través del análisis socio-histórico para que condiciona los determinantes hegemónicos en la actualidad.
Palabras clave: recomposición burguesa, contrarreforma, enseñanza media, políticas educativas.

Introdução: A invenção da região amazônica

A escrita do presente artigo resulta das indagações e discussões realizadas no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (XIII ENPEG) e no XII Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (XII ENANPEGE), assim como nas discussões dos autores baseadas na pesquisa sobre os determinantes sócio-históricos para a educação, na atual conjuntura. Em ambos os encontros, observamos,

principalmente entre os pesquisadores sobre o ensino de geografia, um consenso sobre a crise que atravessa a educação básica no Brasil, com maior especificidade acerca dos temas conjunturais, que englobam, de modo indissociável, a reforma do ensino médio e do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não oficializa, até então, a permanência do ensino de geografia no último nível de ensino da educação básica. Tais derivações, presentes nos referidos eventos, convergiram, em seus princípios analíticos, na retomada do projeto neoliberal ortodoxo pelo governo presidido por Michel Temer.

Como sistematizado pela professora doutora Gisele Girardi, na mesa-redonda intitulada "Conjuntura e educação no Brasil", durante o XII ENANPEGE, passamos, na atualidade, por uma ofensiva contrarreformista sobre a estruturação da educação brasileira que abarca tanto os mecanismos de financiamento, controle, regulação e gestão, quanto as premissas político-pedagógicas.[1] Estas se coadunam à ascensão do neoconservadorismo, espelhado nas diretrizes do movimento Escola sem Partido, assim como na intensificação da *accountability* educacional, que geram impactos significativos nas práticas pedagógico-curriculares sob o discurso da eficiência aferida pelas avaliações externas. Ademais, de acordo com o

[1] Entre os mecanismos para a gestão da educação pública, Gisele Girardi destacou: a inviabilização do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), por meio da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241/2016, que instituiu o teto dos gastos públicos, incluindo o financiamento das políticas sociais, de acordo com a inflação do ano anterior; a instauração de um novo comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular, por meio da Portaria 790/2016, centralizando no executivo sua formulação; a suspensão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) e o retorno do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas diretrizes do Programa Internacional de Avaliação da Aluno (PISA), por meio da Portaria nº 981/2016; a implementação da reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; a alteração – dissolução – da Conferência Nacional de Educação (CONAE); o desmonte do Sistema Nacional de Educação (SNE) por meio da revisão do Fundo Nacional de Educação (FNE); a ofensiva pragmática para a formação de professores etc.

documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BANCO MUNDIAL, 2014), este processo, após a consolidação das medidas de avaliação em todos os níveis de ensino e da materialização das bases curriculares sob a ótica do capital,[2] assim como a reestruturação das diretrizes para a formação de professores, alcança seu patamar no que outrora era considerado como inviável, a prática docente e sua autonomia.

No entanto, o modo como se institucionaliza este processo explicita o esgarçamento da coesão e do consentimento do projeto hegemônico, principalmente pela forma com que se imputam as medidas coercitivas[3] diante do recondicionamento programático do bloco histórico[4] de forma autocrática (GRAMSCI, 2000). Isto, ao mesmo tempo em que redefine a essência na qual se materializam os mecanismos de poder para a gestão das políticas públicas (vide o esgotamento do paradigma conciliatório de classes), faz emergir

[2] Segundo Souza (2015, p. 277), essa denominação programática é intrínseca à "perspectiva historicamente delineada pela ação empresarial intermediada pelo Estado para a formação do capital humano necessário para garantir a produtividade e a competitividade das empresas no contexto de sociabilidade burguesa."

[3] O conceito de coerção aqui utilizado não se exprime diretamente à ação física do Estado para o controle da sociedade civil, em tempos de agudização do conflito de classe, mas tem como função categorizar todas as obrigações dos sujeitos ante a esfera pública-estatal, como tributos, impostos, normas e demais regimentos legais para a normatização da reprodução social e material da vida (GRAMSCI, 2000).

[4] O conceito gramsciano de bloco histórico se refere à relação dialética entre estrutura e superestrutura, diante da unidade orgânica que tal relação produz para o ordenamento de uma organização social concreta (PORTELLI, 1977, p. 15). O conceito se refere a uma situação histórica que confere a uma classe (e às respectivas alianças) a hegemonia no bojo de sua edificação e do projeto classista em si. Assim, entende-se que a abordagem posta por este conceito se refira estritamente à aliança de classes para lograr coesão a determinado projeto hegemônico e sua natureza. Neste contexto, compreendemos que a classe burguesa "encontra-se em uma situação de dupla proeminência: a nível estrutural, porque é a classe fundamental no campo econômico; a nível superestrutural, porque tem a direção ideológica através do bloco intelectual" (PORTELLI, 1977, p. 78).

no âmbito da sociedade civil, de modo dialético, flancos de resistência das práticas consuetudinárias, logrando para as pesquisas científicas a afirmação de sua referência social.

Com isso, queremos destacar que, paralelamente ao campo de forças e sua concreticidade (KOSIK, 1976), nos dias atuais, devemos observar atenciosamente as experiências históricas recentes, assim como a historicidade na qual se condicionam as mutações da agenda no presente dentro de um campo científico próprio, intrínseco às vicissitudes *em potência* para a práxis geográfico-sociológica. Acreditamos que tal posicionamento nos possa trazer a verificação do conteúdo das contrarreformas[5] em si, como professores de geografia, optando, nesse momento, pela não avaliação da reconfiguração da ciência na escola, mas dos determinantes que a recondicionam como dialética política do conhecimento e conhecimento da política.

Considerando que estamos às vésperas do XIX Encontro Nacional de Geógrafos, que se realizará na cidade de João Pessoa, no ano corrente, assim como dos 40 anos da gênese do movimento de renovação do pensamento geográfico brasileiro, tomamos teórico-metodologicamente a presente análise no corpo das considerações da Löwy (1987, p. 41). Este entende a realidade

[5] Segundo Behring (2003), a materialização da contrarreforma seria resultante do processo de reorientação das políticas sociais e econômicas no contexto de recomposição burguesa, materializando as prerrogativas ideológicas, políticas e programáticas, no Brasil, sob o vértice dos determinantes do capital, originando o ataque aos direitos sociais garantidos constitucionalmente, a retirada do Estado das questões econômicas estratégicas ante o processo de privatização e de progressiva supressão da autonomia político-econômica, a redefinição executiva protagonizada prioritariamente no caráter público não estatal, com protagonismo do setor privado, e, principalmente, a extração dos direitos dos trabalhadores. Diante disso, observa-se a progressiva deterioração do Estado em sua prerrogativa histórica no balizamento dos direitos sociais garantidos, em convergência à despolitização da política como método *sui generis*, reorientando sua finalidade para o impulso ao regime de acumulação produtiva-financeira neoliberal e, consecutivamente, do fundo público para tais premissas.

social como totalidade dialética, destoante da neutralidade, que significa, em seu princípio motriz, a despolitização. Nesse sentido:

> A produção de conhecimento não se dá fora de um contexto histórico-social, onde uma série de linhas de forças se entrechocam na realidade; relações de forças essas das quais o trabalho intelectual tem que dar conta. Através dessas observações, queremos deixar claro que a ambicionada cientificidade, que é o modo específico de legitimação do trabalho intelectual, é relativa na própria medida em que o real é um movimento que se faz através de contradições que, por sua vez, atravessam a própria prática do intelectual (GONÇALVES, 1978, p. 1).

O presente artigo trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, e se insere na categoria bibliográfica-documental. Sem qualquer presunção ambiciosa de produzir apontamentos de cunho metanarrativo ou de apontar certezas nas elucubrações para o pensamento geográfico, e especialmente para os estudos acerca do ensino de geografia, tem como objetivo contribuir para o debate sobre o tema em voga por meio da exposição dos determinantes da ofensiva do capital no contexto de acentuação de sua crise orgânica, que impacta a formação humana na contemporaneidade. Para tal, o nosso foco será o apontamento das vicissitudes para a educação no contexto de reordenamento da recomposição burguesa,[6] vide a acentuação das contradições da relação capital-trabalho para a reprodução social e material da vida.

Com isso, ressaltamos que, nesse momento, não objetivamos examinar de modo direto os impactos da reforma do ensino médio por meio do exame da legislação, nem o processo de consolidação da BNCC e suas repercussões pedagógico-

[6] O conceito em voga trata da condição ontológica da burguesia em sua peculiaridade histórica "de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais" (MARX, 1999, p. 12). Este, que é considerado pelo pensamento marxista sua característica ímpar, consiste na capacidade de conservação-dissolução-criação ante movimentos de crise, e consecutivamente, de restauração.

curriculares para o ensino de geografia, que será um exercício posterior. Mas buscaremos elementos que, nos dias atuais, o suportam por meio dos condicionantes sócio-históricos, na atual configuração do bloco no poder, para a formação do "homem de novo tipo".[7] Sob nossa ótica, esta apreciação tem por finalidade expor os derivados estruturais para a consolidação das políticas públicas no contexto atual, assim como as orientações para a cimentação do consenso na sociedade civil, como ente de construção e reprodução da hegemonia capilarizados por seus aparelhos privados e intelectuais orgânicos.

Para o exame dos determinantes sócio-históricos, de acordo com nossas concepções política, epistemológica e teórico-metodológica que determinam o conjunto de contrarreformas para a gestão da educação brasileira (e, portanto, o ensino de geografia), tomamos como gênese a contextualização do processo de crise orgânica do capital, inexorável da restauração do regime de acumulação sobre os princípios da recomposição burguesa. Acreditamos que, desse movimento estratégico-programático para a redefinição da totalidade sistêmica do capital, se impetraram os determinantes para a formação humana, na contemporaneidade, principalmente no que tange à juventude, pelo caráter estratégico na totalidade social, sobretudo quanto à manutenção da coesão social. Tal afirmação se coaduna à sua potencialidade para lograr rupturas na ordem societária do capital, pelo elevado índice de desemprego, assim como a concentração em larga escala, quando

[7] O termo é correlato ao exame de Gramsci (2001, p. 243) sobre o americanismo, que seria a oposição à tradição e civilização europeia, por portar "uma composição demográfica racional", sem prejuízos à reprodução do capital diante da inexistente plutocracia, ou demais frações de classe improdutivas, parasitárias. A racionalização do operariado, no seio do paradigma produtivo fordista, "determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo" (GRAMSCI, 2001, p. 248), englobando as dimensões psicofísicas, jurídicas, políticas e sociais. Tomamos tal terminologia como correlata ao presente, devido ao rearranjo ético-político para o trabalhador, nos dias atuais, por meio da solidificação da pedagogia da hegemonia.

comparada aos demais segmentos demográficos, de problemas sociais de toda complexidade.

Nesse sentido, entendemos que, diante da indefinição identitária do ensino médio, ao longo dos anos (sendo concebido como meio de ingresso ao ensino superior, formação técnico-profissionalizante por parca parcela da população ou como término da educação básica e posterior inserção no mercado de trabalho em tempos de desemprego estrutural (KRAWCZYK, 2013)), se põe em prática a agenda para este nível de ensino, as finalidades formativas diante das demandas estruturais. Logo, o escopo contrarreformista, que abrange as medidas de *accountability* educacional, assim como as demandas do mercado para a formação humana, atende as premissas do movimento de recomposição burguesa, que tem como objetivo político-pedagógico a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe8 por meio da conformação ético-política à ordem do capital.

Crise orgânica do capital e o processo de recomposição burguesa: bases para a compreensão do cenário atual

A gênese da crise orgânica do capital[9] concebida entre as décadas de 1960 e 1970, devido à deflagração de um conjunto de acontecimentos decorrentes do esgotamento do regime de acumulação rígida taylorista-fordista, assim como dos

[8] "São as estratégias de caráter político-ideológico implementadas pela burguesia em busca do consenso em torno de sua concepção de mundo, condição essencial para a manutenção de sua hegemonia" (SOUZA, 2015, p. 142).

[9] Ao longo deste artigo, utilizaremos essa categoria desenvolvida por Gramsci (2000) para a análise do esgotamento processual do sistema do capital, considerando intrinsecamente suas elucidações analíticas e metodológicas para a identificação da crise da totalidade do sistema do capital, abarcando, sobretudo, a relação dialética entre a superestrutura e a estrutura. Sobre este assunto, Gramsci destacou que o cenário de crise ocorre pela ruptura do equilíbrio de forças, ou da hegemonia, originando o processo de restauração da mesma, e o início de um novo marco conjuntural com novas correlações de força: a nova sociabilidade.

pressupostos do *Welfare State*, materializou o desfecho da "idade de ouro do capitalismo". Hobsbawn (1995, p. 396) expôs a crise em sua clarividência, assim como a dimensão fenomênica do rompimento do consentimento ao projeto do capital neste processo, diante da acentuação da pobreza, nos países centrais, do capitalismo fordista, derivando nas reações sociais, no ano 1968, na escala global. Isto fora impulsionado, na ótica deste autor, pela *débâcle* do pleno emprego em decorrência da dispersão produtiva e da dissolução-fragmentação dos mercados para o incremento da mais-valia relativa e absoluta, derivando na queda do potencial de compra dos trabalhadores e levando à estagnação da produção de bens no centro hegemônico do capitalismo, assim como à progressiva inflação[10] – estagflação.

Isto se daria, segundo a análise de Mészáros (2011), pela materialização da contradição ontológico-expansionista do capital diante da queda tendencial da taxa de lucro, refletida na exposição marxiana pela estagnação da taxa de mais-valia, no cenário de intensificação da concorrência-competitividade mundial em novos patamares técnico-tecnológicos. Seu caráter essencial se expressa nas limitações derivadas do capitalismo rígido na totalidade societária, principalmente em seu paradigma organizacional do trabalho, da produção e das relações sociais e materiais para a manutenção do padrão de acumulação, que ocorreria, a partir de então, em novas bases históricas.

No entanto,

> A crise, paradoxalmente, é um elemento fundamental para o capital na medida em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, assim como de reestruturação institucional do conflito de classe. Contraditoriamente, a crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são demandas condicionantes

[10] Este autor classificou tal episódio como o fim da "era de ouro do capitalismo", após a Segunda Guerra Mundial, quando imperavam, sob a hegemonia inconteste dos Estados Unidos da América, o regime de produção e consumo em massa, o Estado de Bem-Estar Social, o controle inflacionário e as taxas expansivas de crescimento.

> do desenvolvimento do capital, uma vez que são nesses momentos que se produzem as rupturas necessárias para a conservação das condições objetivas e subjetivas para a reprodução social da vida material no processo histórico (SOUZA, 2015, p. 24).

Portanto, o que, de fato, derivaria a crise orgânica do capital não seria a sua retração em si, mas os impeditivos para a continuidade da realização-geração do valor na mesma magnitude, ou sua expansão ilimitada. Com isso, de acordo com a análise bibliográfica, queremos apontar que as razões da crise seriam seu próprio modo de subsistir, a partir de então, passando a depender, de modo incisivo, do aumento da taxa de composição orgânica do capital,[11] substituindo o trabalho vivo pelo morto, derivando a intensificação desumano-predatória da exploração da força de trabalho para a manutenção da taxa de mais-valia relativa e absoluta em patamares regulares, no contexto de ampliação do exército industrial de reserva e ascensão das "novas" morfologias do trabalho. Isto ocorreu de modo normativo, como resposta à involução do lucro por meio da expansão produtiva de caráter flexível sob o ente eminentemente destrutivo, "quando tudo passa a ser controlado pela lógica de valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-societais vitais" (ANTUNES, 2011, p. 11).

[11] Segundo Marx (1985), isto significa a ampliação do investimento no capital constante em oposição ao variável, impulsionando a extração da mais-valia relativa sobre o proletariado diante do incremento tecnológico, em concomitância à redução do custo do trabalho com a consecutiva redução deste. Isto, além de acarretar a impossibilidade de transmutação, em larga escala, de trabalho simples para o trabalho complexo, desfaz progressivamente o caráter ontológico do capitalismo para a continuidade de seu circuito, pois a modernização de cunho técnico-científico despende o acréscimo do valor da força de trabalho, ameaçando a taxa de mais-valia e, consecutivamente, a ampliação da superexploração e o próprio valor da mercadoria em si. Esta tendência, quando tomada pela universalidade corporativa, leva à redução conjuntural da taxa de lucro pela incapacidade do capital constante em gerar mais-valia e não valorizar o capital.

Sob este prisma, de acordo com Fontes (2009, p. 58), estamos ressaltando que a crise é, de fato, dialética e autofágica, e se situa nas bases essenciais do regime de acumulação flexível e da recomposição burguesa, pois, ao mesmo tempo em que se consolidam os meios para a expansão (i)limitada do capital, ascendem contratendências sustentadas por crises sociais cada vez mais agudas e de menor periodicidade cíclica. Portanto, a definição orgânica e ontológica da crise se situa na impossibilidade de superação da precarização da vida das classes subalternas, mesmo com medidas anticíclicas de mitigação e concertação social. Observe-se a atual composição destrutivo-endêmica do capital, que aprofunda as contradições da relação capital-trabalho para a manutenção das bases de acumulação sob um padrão cada vez mais insustentável, refletindo em sua (des)ordem de controle sociometabólico (MÉSZÁROS, 2011).[12]

As consequências desse processo demarcaram, a partir de então, não mais o caráter recessivo-expansivo[13] do sistema capitalista, de acordo com a teoria dos ciclos de Kondratieff (vide a inexistência do padrão de acumulação em patamares próximos aos

[12] O conceito deste filósofo húngaro evidencia, para além do controle social, a totalidade do *modus operandi* do capitalismo, em escala global, para materializar a reprodução do capital, envolvendo, em sua organicidade e operacionalidade, uma nova característica intrínseca à sua dimensão ontológica, que abrange todas as esferas da vida na relação capital-trabalho (formada pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado). De acordo com as teses marxistas, a noção de metabolismo social, identificado nos dias atuais, seria a materialização do capitalismo pleno cristalizado pela subsunção do trabalho ao capital, abarcando, nesse processo histórico, a mente e o corpo do homem que trabalha (ALVES, 2011, p. 8).

[13] Remontando às considerações de Braudel (1992), convergimos em sua análise sobre a crise do capitalismo, na qual o que está em curso são tréguas, pausas ou alguns dias de bonança, superados de maneira cada vez mais efêmera, e tomando, em quase todas as ocasiões, o Estado como alavanca para a recomposição conjuntural do regime de acumulação. Consecutivamente, o próprio sistema do capital vivencia uma crise sem precedentes históricos, afetando seus pilares ideológicos e, materialmente, pela primeira vez, todo o conjunto da humanidade, que, para sobreviver, empreende mecanismos complexos e contraditórios para o controle do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2011).

da "era de ouro do capitalismo" (HOBSBAWN, 1995)). Como analisado criticamente por Mandel (1982, p. 87), o que se materializaria, de modo progressivo, seria a solidificação da depressão contínua, com reajustes anticíclicos de cunho eminentemente conjuntural tendo como força motriz a dialética competitividade-espoliação[14] em escala global, e sendo suportada de modo paradoxal pelo uso político do fundo público-estatal. Isto derivaria numa das caraterísticas da reestruturação produtiva e da reforma neoliberal do Estado, que toma as premissas das vantagens locacionais e o incremento da competitividade para o rearranjo geográfico do capital, sob a lógica da intensificação da mais-valia, abarcando, entre os fatores para tal, o potencial produtivo humano (ou o capital humano).

Logo, a estratégia da burguesia para manter sua hegemonia se materializa em arranjos conjunturais para reconfigurar o regime de acumulação, trazendo à tona estratégias contraditórias para a reprodução do capital sob novas bases, combinando o método toyotista para a racionalização da gestão do trabalho, no escopo do regime de acumulação flexível, à reforma do Estado de caráter neoliberal.

> Para isso, formulações e ações concretas voltadas para a recriação da institucionalidade da ordem capitalista tornaram-se essenciais. Busca-se, então, eliminar a ideia de totalidade, estigmatizando-a; afirma-se o fragmento, o cotidiano, o mínimo; propaga-se o pós-modernismo, a "nova história" como discursos científicos, desideologizados por excelência. [...] O objetivo central dessa ofensiva do capital no mundo do trabalho e da produção, bem como dessa reconfiguração de seus mecanismos de manutenção da hegemonia, é a desregulamentação das relações de produção,

[14] O conceito de espoliação seria uma face da acumulação de capital intrínseca à financeirização. Constitui mecanismos, segundo Harvey (2004, p. 110), de volatilização dos juros, monetária e creditícia, para a destruição ou valorização de ativos correspondentes ao epicentro hegemônico. Isto gerou, ao longo das décadas de 1970-80, o período da crise da dívida externa dos países de capitalismo dependente, assim como os mecanismos de sobreacumulação de capital, em momentos de crise concorrencial-produtiva.

> a flexibilização do contrato de trabalho, a privatização das políticas sociais e a exaltação da lei do mercado como instrumento regulador da sociedade (SOUZA, 2015, p. 27-28).

Em relação à estrutura, podemos concebê-la analiticamente pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas e das relações sociais de produção, encadeadas a um determinado patamar técnico, social, cultural, ético-político, ideológico e tecnológico. Sinteticamente, o mesmo é considerado, de acordo com a análise marxista, como a base para a reprodução do capital e das relações sociais de produção (KOSIK, 1976).

Com base nos estudos da sociologia do trabalho, podemos afirmar, num primeiro momento, que essa mutação estrutural materializou a intensificação dialética da força destrutiva da sociabilidade moderna, devido à combinação do processo de desindustrialização, desemprego estrutural, intensificação da precariedade do trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas e flexibilização das relações de trabalho, em consequência do incremento científico e tecnológico, ao longo das últimas décadas. Fatos estes que, no presente, podemos conceber pelas novas formas de flexibilização do trabalho, como o processo denominado de "uberização", medidas intrínsecas ao *zero hour contract* (ANTUNES, 2017), assim como o conteúdo da reforma trabalhista do governo Michel Temer.

Para Mészáros (2011), a intensificação do investimento em trabalho morto, em contraposição ao vivo, gerou a plenitude da mercadorização humana pelo incremento significativo da mão de obra desempregada. Além disso, se sobrepõe, como nunca antes fora concebido, o imperativo fetichizado do valor de troca em contraposição ao valor de uso, de modo expansivo, em escala mundial. Tais transformações se colocam na agenda programática do capital para conservar suas bases de acumulação em novo prisma, permeada pela acumulação flexível[15] em escala mundial

[15] Para Harvey (1993), nesse processo, o capital amplia sua atuação diante das mutações tecnológicas, categorizadas como compressão

(HARVEY, 1993), indissociável da mundialização financeira do capital (CHESNAIS, 1996).

Entretanto, o principal elemento para o desenvolvimento do presente estudo reside nos impactos das transformações estruturais para a formação humana, na contemporaneidade, por meio do salto dos imperativos deste estágio produtivo sobre a classe trabalhadora. Isto porque sua ofensiva estaria na capacidade de transformação das relações sociais de produção sob a égide da flexibilização, que alcança principalmente o "chão de fábrica" por meio do "envolvimento cooptado" (ANTUNES, 2011). Propagada sob o discurso da multiplicidade funcional do trabalho, da flexibilidade e da empregabilidade, a racionalização da gestão do trabalho impõe ao trabalhador novos imperativos, objetivando sua maleabilidade ao processo produtivo e cedendo às mudanças de acordo com as demandas circunstanciais do capital.

> Isso só foi possível devido à sua capacidade de capturar a subjetividade operária, inaugurando um novo patamar da subsunção do trabalho ao capital, e devido à reconfiguração das condições superestruturais do cotidiano social, caracterizada pelas alterações significativas dos mecanismos de mediação do conflito de classe, permeada pela ideologia do Estado Mínimo e pautada nas estratégias de persuasão em detrimento das de coerção (SOUZA, 2012, p. 5).

No âmbito superestrutural, compreendido como unidade orgânica indissociável da estrutura para a solidificação das bases da recomposição burguesa, frações da burguesia passam a materializar, por vias políticas, culturais e ideológicas no seio da sociedade civil, a solidificação do consenso-consentimento ativo e passivo ao projeto do capital (GRAMSCI, 2000). Isto se materializou com a reificação da ideologia neoliberal no epicentro

---

espaço-temporal, intensificando tanto o seu escopo de atuação no espaço, quanto no tempo. O mesmo permite a ampliação geográfica da "margem de manobra" em todo o circuito produtivo, tanto por meio da atuação empresarial por redes e na cronologia instantânea e interminável do mercado financeiro, quanto na intensificação do mercado de trabalho, por incorporar trabalhadores precários de todo o mundo.

hegemônico do capitalismo, ao longo da década de 1970, sendo ratificada após 1979, com a ascensão de Margareth Thatcher como primeira-ministra do Reino Unido, e com a eleição de Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos da América. Este rearranjo se assentou nos pressupostos políticos originados da Sociedade de Mont Pèlerin,[16] engendrados pela teoria econômica neoclássica, com contribuições teóricas das Escolas Austríaca e de Chicago.

Sob tal égide, deflagrou-se a *redefinição* do papel do Estado, após a progressiva supressão do *Welfare State*,[17] por meio da apologia ideológica do Estado-Mínimo, da racionalização dos investimentos sociais, da privatização dos serviços estatais e, principalmente, na reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe em sua atuação como intermediário na relação capital-trabalho. Para atender a demanda do regime de acumulação flexível, assim como a intensificação da competitividade econômica, o Estado passou a basear-se nos pressupostos teórico e político da administração privada, categorizada como "nova gestão pública" (NGP), que consolidou este processo por meio dos desígnios do gerencialismo, assim ratificando, funcional e ideologicamente, as teses do propagado *Estado eficiente*. Logo, o mote que sustentará o processo reformista

[16] Esta seria "uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre das regras para o futuro" (ANDERSON, 1995, p. 10). Sua gênese pode ser demarcada após a publicação da primeira edição do livro *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, no ano de 1944. Contudo, diante do contexto de ascensão do Estado de Bem-Estar Social europeu, e do *New Deal* norte-americano, evidenciou-se o recuo político das teses neoliberais, que passaram, por meio dos encontros bianuais, a partir de 1947, a estabelecer premissas teóricas contrárias ao intervencionismo estatal na economia.

[17] "Se acrescenta um discurso ideológico auto-incriminatório que iguala tudo o que é estatal com a ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a "iniciativa privada" aparece sublimada como a esfera da eficiência, da probidade e da austeridade" (BORÓN, 1995, p. 78).

> Aponta que a competitividade internacional forçou o Estado a se tornar mais empreendedor, procurando manter um clima mais favorável aos negócios, uma vez que os movimentos sociais e a classe trabalhadora organizada precisavam ser contidas (RIBEIRO, SOUZA, 2010, p. 39).

Entretanto, diante do desgaste do modelo neoliberal ortodoxo, durante as décadas de 1980-1990 (vide a acentuação da pobreza em todos os blocos regionais, a reascensão dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, assim como problemas socioeconômicos de toda ordem), a reestruturação do Estado neoliberal passou a se balizar sob os pressupostos ideológicos da Terceira Via,[18] indissociável das premissas do gerencialismo. No caso brasileiro, este processo se materializou após a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no ano de 1995, capitaneado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

> As classes dominantes, a partir das agências multilaterais de investimento e governança global e dos seus *think thanks*, reconheceram o tímido avanço das forças opositoras e começaram a construção de uma ideologia reformista-instauradora sob uma base teórica conservadora. Estas preocupações humanistas, realçadas com uma retórica de solidariedade e fraternidade, não foram um impulso interno da boa alma dos proprietários, sensibilizados com queda dos

[18] Segundo Martins e Neves (2015, p. 19), a mediação de Terceira Via consiste na estratégia da ofensiva neoliberal em difundir, por meio de novas ideias, ideais e práticas determinantes para a consolidação da hegemonia burguesa, após o desgaste social do modelo neoliberal ortodoxo. No caso brasileiro, esta etapa pode ser demarcada após o governo Fernando Henrique Cardoso, que implementou, no âmbito das políticas educacionais, elementos políticos no corpo das práticas pedagógico-curriculares, por meio da disseminação de imperativos éticos (como sustentabilidade, empreendedorismo, cidadania ativa etc.), assim como na gestão programática, diante da ampliação da participação da sociedade civil na oferta educacional. Tal projeto se originou com as contribuições teóricas de Anthony Giddens (1999), e, no Brasil, se aprofundou após a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), objetivando a construção de um modelo político que transcendesse a socialdemocracia e o neoliberalismo, e redefinindo tanto os valores sociais quanto a relação entre o Estado e a sociedade civil.

> padrões de vida dos trabalhadores causada pelo neoliberalismo; elas foram, antes de tudo, uma reação conservadora às crises financeiras e econômicas e ao despertar político das classes subalternas, inflamadas pelas mobilizações internacionais e, principalmente, pela situação material de suas vidas, marcadas pelo crescimento da pauperização absoluta e relativa (CASTELO, 2013, p. 273).

Tais mutações mantêm a marca da manutenção da apologia do Estado mínimo, sob o pressuposto da eficiência da "máquina pública", considerando então: o protagonismo social e sua efetivação para o controle do mesmo escopo; a racionalização, sob o discurso da eficiência dos gastos públicos com políticas sociais; a publicização e descentralização executiva das atividades exclusivas do Estado; o incentivo às parcerias público-privadas e a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes ante a redefinição dos imperativos éticos do capital, projetados agora por uma pretensa "face mais humana".

A lógica da eficiência reestruturaria, segundo os intelectuais orgânicos do capital engajados na elaboração do Plano Diretor do MARE (BRASIL, 1995), a relação entre o Estado e a sociedade civil. Neste aspecto, o cidadão seria então concebido como cliente privilegiado, denotando uma metáfora explícita dos conceitos oriundos do discurso empresarial. Assim, de acordo com esta lógica, acreditava-se que as ações públicas adquiririam maior eficácia, por meio da refuncionalização do Estado como ente regulador das políticas sociais, centrado na apologia da eficiência, justificando suas ações por meio da meritocracia, da responsabilização por resultados e da competição administrada (BRESSER-PEREIRA, 1996).

> É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

Sob tal ótica, pensava-se perpetrar maior eficiência, controle e flexibilidade às políticas públicas em sua totalidade. No caso da educação, não podemos mencionar que tenha ocorrido uma reforma literalmente convergente às transformações ensejadas pelo MARE. Mas seus impactos foram significativos para o reordenamento dos sistemas de ensino no país, com divergências e conflitos no campo do ensino superior em relação à estabilidade dos servidores públicos, e para a publicização-privatização do ensino em todos os níveis. Entretanto, grosso modo, os pressupostos do gerencialismo podem ser verificados na criação dos mecanismos de controle e ranqueamento, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), de modo convergente às mutações em curso, nos dias atuais.

> Para tanto, repõe-se o tecnicismo pedagógico em novas bases – francamente sustentadas pelo fetiche tecnológico –, atrelado às demandas do ajuste estrutural da economia e com o uso em larga escala da EaD [educação à distância]. Os resultados desses exames também são cinicamente utilizados para convencer a população de que a educação pública é de má qualidade exatamente porque os professores não se responsabilizam pelos resultados de seu trabalho e, ainda, em decorrência do fato de que a escola pública, como todos os níveis do Estado, padece do mal crônico da gestão incompetente, uma das raízes axiais que determinariam os baixos índices de avaliação das escolas públicas. O neogerencialismo que invadiu o Estado e a escola abre caminho para a intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, supostamente portadores da varinha de condão cujo toque conduzirá a educação à *boa qualidade*, afinal, os empresários sabem buscar resultados! (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 13, grifo dos autores).

Contudo, os impactos das contrarreformas no campo superestrutural para a educação vão cimentar as estratégias para o consentimento ao projeto político da recomposição burguesa, alçadas principalmente no discurso da crise da educação pública.

Tal estratagema se enquadra na análise de Neves (2005) acerca da consolidação da nova pedagogia da hegemonia. Isto por consolidar a educação para o desemprego, principalmente pela repolitização dos filhos da classe trabalhadora e por meio da apologia da empregabilidade, fortalecendo elementos indissociáveis da nova cultura cívica[19] e a despolitização da política.

> Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo o espaço privilegiado para a conformação ético-política do *novo homem*, de acordo com os princípios hegemônicos. O *novo homem*, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de *qualidade nova*, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (NEVES, 2005, p. 211, grifos do autor).

Os impactos da recomposição burguesa sobre a formação humana: a reforma do ensino médio e a BNCC diante das finalidades formativas hegemônicas

Na presente exposição, defendemos que as bases para o conjunto de contrarreformas – que, atualmente, toma a juventude como epicentro estratégico na projeção das políticas educacionais na totalidade da educação básica – têm como pilar os

[19] Isso é nítido nas orientações gerais do programa: "No desenvolvimento dessa dimensão curricular, os jovens aprendem a avaliar o alcance de suas ações, as formas de encaminhamento das demandas dos cidadãos/grupos sociais e os meios de resposta possíveis, sendo levados a compreender a importância e a eficácia do trabalho coletivo e solidário e tudo que isso pode representar em termos de aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades, visando à participação social e ao exercício da cidadania" (SALGADO, 2012, p. 41).

determinantes sócio-históricos para a formação do "homem de novo tipo", no contexto de intensificação da precariedade do trabalho, assim como a desestruturação do consentimento ativo ao projeto hegemônico. Sob tais princípios, a ofensiva do bloco no poder passa a condicionar, para o segmento demográfico em questão, a reestruturação dos mecanismos ético-políticos e pedagógicos de modo inexorável aos determinantes do capital.

Essa condição programática para a manutenção da coesão social, que, na atualidade, de modo abrupto e autoritário, se coloca na agenda para o último nível de ensino da educação básica, se sustenta em distintas questões, que tomaremos sinteticamente em três momentos. A primeira se refere à dimensão econômica. De acordo com os dados do Programa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), para o mês de fevereiro do ano de 2016, 4,4% da população das regiões metropolitanas do Brasil encontravam-se desocupados, em comparação aos 3,2% do ano anterior. Nesta totalidade, 12,6% encontravam-se sem carteira de trabalho assinada, 20% trabalhando por conta própria, e 7,4% da população não economicamente ativa estavam dispostos para o trabalho. Em nosso caso, queremos ressaltar que 18,4% da massa de desempregados encontram-se no segmento demográfico jovem, contra 12,6%, no ano anterior (lembramos que este dado se remete apenas aos jovens que estão buscando emprego). Além disso, neste segmento demográfico, 86% se concentram na faixa de rendimentos entre um e dois salários-mínimos.

A segunda característica salutar para este estudo, que alude aos dilemas sociais da população jovem, advém da pesquisa realizada por Souza (2011, p. 17-18), que, por meio dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), demonstrou que o setor demográfico discriminado é o que apresenta a maior proporção entre aidéticos (30%), e o perfil etário entre 18 e 24 anos concentra o massivo quantitativo de pessoas viciadas em álcool e criminosos de todo o tipo, assim como vulneráveis a ações

criminosas, com maior incidência sobre a população pobre, residente em espaços periféricos e negra.

O terceiro elemento, como consequência da condição socioeconômica juvenil no Brasil, se refere à redefinição da focalização das políticas educacionais para o segmento jovem, a partir do ano 2000, depois dos sucessivos fracassos na tentativa de prevenção do delito e enfrentamento da pobreza. Segundo Spósito e Carrano (2003, p. 18-19), a premissa programática para a juventude se condicionaria, a partir de então, à sua inserção no mercado de trabalho. Tais princípios estão imersos no paradoxo da adequação maleável deste segmento demográfico no regime de acumulação flexível, que se reflete nas medidas de integração do ensino médio à educação profissional, assim como a educação de jovens e adultos sobre a mesma perspectiva.

> Neste contexto, as políticas públicas de qualificação profissional para a população jovem se inserem no conjunto de políticas de conformação das camadas subalternas com a finalidade de mediar os conflitos de classe e manter a hegemonia do projeto neoliberal. Mais precisamente, tais políticas carregam em si uma pedagogia que inculca, nos sujeitos por ela atendidos, uma espécie de conformação ética e moral que os tornam sujeitos ativos na construção do consenso em torno do projeto dominante de sociedade. A este fenômeno chamamos de pedagogia da hegemonia (SOUZA, 2011, p. 20).

Sobre o ensino médio, de acordo com Oliveira (2016), Nosella (2015) e Krawczyk (2011), devemos ressaltar que, ao longo do tempo, de fato, não ocorreu uma definição de sua identidade, sendo este compreendido como um período de transição para o ensino superior, por parca parcela demográfica, ou como conclusão da educação básica e, sucessivamente, como ingresso ao mercado de trabalho, ou como a formação profissional para o trabalho simples ou geração de renda. Ao mesmo tempo, em decorrência da política setorialista do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que, sob a "cultura do mínimo" (ALGEBAILE, 2012), objetivou a expansão do ensino fundamental, ressaltamos que, para além da indefinição identitária, o ensino médio ainda sofria

com graves problemas de acesso e permanência, intrínsecos à disputa da qualidade da educação oferecida e à expansão tardia pressionada pelas mutações sociais, econômicas e culturais, no término do século XX.

Logo, para tratarmos da educação básica voltada à juventude, assim como para examinarmos os impactos das contrarreformas nos dias atuais, devemos considerar, diante de todas as estratégias para a obtenção do consenso na sociedade civil, que o término da educação básica se coloca de modo estratégico sob a ótica do capital, como o princípio para o desenvolvimento do país ou como política econômica. Em nosso exame, de acordo com Nosella (2015), entendemos que este escopo discursivo tende a ganhar força, nos dias presentes, pela potencialidade de a juventude se transformar na linha tênue da sociedade de classes no Brasil, observando-se a forma em que se consolidaram as políticas educacionais para este segmento sociológico-demográfico, desde as estratégias do elitismo oligárquico (que impulsionou as medidas para a educação como assistencialismo calcado na dualidade estrutural), o projeto nacional-desenvolvimentista e sua necessidade para a formação da mentalidade média do povo, e a recomposição da inclusão excludente (KUENZER, 2017).

Na atualidade, segundo Oliveira (2016), a reestruturação do ensino médio se limita, no primeiro momento, às políticas de acesso e permanência. Segundo os dados do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015), 932 mil adolescentes deixaram os estudos, sendo o ensino médio o nível de ensino que contabilizou a maior redução do número de matrículas, neste mesmo ano, com a soma de 2,7% do alunado, decrescendo de 8,3 para 8,1 milhões de estudantes.

Estes dados salientam a insuficiência das políticas públicas para a ampliação do acesso da juventude à escola, principalmente quando analisamos a terceira meta do atual PNE, que tem como objetivo a universalização, até o ano de 2016, da oferta de escolarização para a população entre 15 e 17 anos (que,

nos dias atuais, não alcançou 85%), assim como a elevação da taxa líquida de matrículas para 85%, partindo dos 62,5%, no ano de 2015 (INEP, 2015). Isto se agrava ao contabilizarmos, na mesma base de dados, que, apesar da ampliação do índice de fluxo escolar, o ensino médio é o nível de ensino de maior distorção idade-série (28% dos estudantes). Acrescemos a estes dados apresentados os três milhões de estudantes na idade regular fora da escola, assim como 52% dos adolescentes, no segmento demográfico discriminado, que ainda não concluíram o ensino fundamental.

Portanto, os dados apresentados, além de identificarem a expansão limitada do ensino médio, engrossam o discurso sobre a crise da educação pública, interferindo sobre a ineficácia da gestão, assim como dos mecanismos didático-pedagógicos20 que produzem, cada vez mais, uma escola que tem como marca social (GRAMSCI, 2001) o interesse no trabalho alienado. Isto fez com que os instrumentos jurídicos-legais impulsionassem a obrigatoriedade da escolarização jovem (vide a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009), assim como a revisão dos mecanismos de financiamento, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

[20] As prerrogativas para a superação desse cenário se assentam principalmente na "pedagogia do sucesso" (corrente capitaneada, no Brasil, pelos intelectuais orgânicos do capital, como Castro (1994), Birzea e Adão (1984), entre outros). Para estes intelectuais, a cultura da repetência, na escola básica, seria um grande entrave para o desenvolvimento socioeconômico do país, consecutivamente ampliando a evasão escolar, devido sobretudo ao despreparo dos profissionais da educação diante das complexidades da aprendizagem. Eles apontam, para a superação deste empecilho, a inclusão de técnicas didático-pedagógicas, bem como a revisão dos procedimentos avaliativos. Mais tarde, esta corrente sustentaria o discurso acerca da utilização das tecnologias educacionais, assim como o pilar paradigmático das fundações e programas para a aceleração da aprendizagem (como o programa Acelera Brasil). Mesmo que admitam a desvalorização docente, em nenhum momento, acenam para políticas de melhoria material destes, e apenas ratificam que a crise da relação ensino-aprendizagem estaria no escopo pedagógico.

Concomitante às prescrições para a expansão da oferta, o prisma das intencionalidades formativas se recondicionam no bojo da "sociedade do conhecimento" (DRUCKER, 1993), cristalizando a instrumentalização da finalidade da escola como variável econômica, no contexto da composição orgânica do capital, que produz dialeticamente a desprofissionalização sob a ideologia da empregabilidade. Nesse sentido, o impulso para a formação dos jovens em novas bases ocorre por meio das competências e habilidades, instrumentalizando o currículo para o recrudescimento da Teoria do Capital Humano.

Dessa forma, impulsionados pela ideologia desenvolvimentista neoliberal, que toma a educação como referencial para o incremento econômico variável, ocorre, de modo progressivo, o recrudescimento da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), no bojo da sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993). Segundo Frigotto (2010) e Santos (2006), esta concepção teórica, política, cultural e ideológica, está estruturada no acréscimo marginal de instrução e educação que corresponderia à ampliação da capacidade produtiva. Assim, ideológica e pragmaticamente, esta tese se sustenta pela necessária educação pautada na instrução dos estudantes, que, além de potencializar e gerar mais valor às mercadorias, produziria a superação da desigualdade social e da pobreza, e, consecutivamente, promoveria a mobilidade social, ratificando a visão burguesa de homem, de sociedade e das relações de produção.

> A questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho seriam superados, por um processo meritocrático. Mascara-se, como vimos, o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela, sob a categoria de capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos "potenciada" com educação ou treinamento, ao capital físico, ou seja, a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria – um capital do mesmo valor que o capital físico (FRIGOTTO, 2010, p. 145).

As transformações das políticas curriculares estão intrínsecas às finalidades formativas do capital, que abarcam, de modo irrefutável, o objeto da presente análise, assim como os determinantes da ofensiva neoliberal sobre o ensino de geografia. Sobre isso, realizaremos três considerações. A primeira se coaduna à análise de Kuenzer (2017) sobre a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Esta autora, que categoriza tais premissas como "pedagogia flexível", ressalta que o caráter multifuncional, como objetivado nas prescrições curriculares atuais, reside na intencional indefinição terminológica, conjugado aos princípios para os ataques direcionados à rigidez curricular, entendendo a disciplina em seu âmbito clássico, como reprodutora do controle e da coerção objetiva e subjetiva.

Para a superação do paradigma disciplinar-curricular rígido, se implementou uma série de medidas para a flexibilização da aprendizagem, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além das intenções da ampliação da carga horária (muito bem quistas pelo setor empresarial), fragmentou-se o ensino médio em itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Tais itinerários seriam estruturados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerando-se o contexto local, assim como as possibilidades do sistema de ensino, estando estas sob a responsabilidade dos estados no contexto de crise fiscal e de redução do fundo público para as políticas sociais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Logo, apontamos a hipótese de que os itinerários formativos, além de romperem com a integralidade do conhecimento e sua dimensão propedêutica, estão literalmente limitados pela insuficiência financeira, o que resultará na precarização da oferta, assim como na otimização dos professores para a contemplação prescritiva.

Sobre a formação técnica e profissional, o que se tem em comum é a retomada do Decreto nº 2.208, de 17 e abril de 1997, diante da formação por módulos e créditos em cursos presenciais ou à distância, e sendo as competências comprovadas por meio do *fetiche* da prática. Em relação aos docentes, o impacto da reforma do ensino médio se observa na Resolução nº 2, de primeiro de julho de 2015, que, além de ressaltar o pragmatismo de cunho neotecnicista no âmbito da formação inicial e continuada, impulsiona, de modo explícito, a segunda graduação no magistério e a flexibilização de sua atuação, realocando progressivamente o seu papel como facilitador da aprendizagem, por meio da instrumentalização de modelos pedagógicos prontos, como no caso da Prefeitura do Rio de Janeiro com o projeto Educopédia.

Nesse sentido, nos dias atuais, as políticas pedagógico-curriculares, ancoradas no paradigma flexível, se sustentam na crítica enfadonha ao conteudismo e à disciplinarização, denotando, de modo demagógico, o potencial do aluno crítico-autônomo. Entendendo a flexibilização curricular como um quadro conceitual mais amplo, que tem em seu bojo a aprendizagem flexível se estruturando na apologia das metodologias inovadoras, no incremento da competitividade, no destaque à autonomia do aluno e nas comunicações de aprendizagem em rede por meio da solução de problemas pela premissa do aprender a aprender, como objetivou o Relatório Delors (UNESCO, 1996), Kuenzer (2017, pp. 337-351) evidenciou que estes princípios geram impactos significativos tanto na redefinição identitária docente – sob a égide das necessidades de aprendizagem cada vez mais deslocadas da relação ensino-aprendizagem – e sua desprofissionalização como mediador-tutor das tecnologias de informação e comunicação (TICs), quanto no recondicionamento formativo dos estudantes.

> Daí o caráter "flexível" da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe

> subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2017, p. 341).

Sobre os estudantes, esse prisma atuaria na formação do trabalhador flexível, que, de modo dialético, se opõe às demandas e ações do mercado, tanto por não existir ocupação previamente flexível, quanto pela capacitação exercida no local de trabalho. Logo, o que está em jogo é a sua adaptabilidade para o incremento da extração de mais-valia.

No segundo momento, entendemos que a ofensiva sobre o ensino médio combina a articulação entre currículo e avaliação, tendo como foco o recondicionamento flexível da prática docente e o incremento da regulação da sua atuação. Ou seja, para além da formação dos estudantes assentada no princípio do mercado, observamos a recomposição dos propósitos da escola de acordo com os determinantes políticos globais, como afirmaram Lopes e López (2010). Sua materialização estaria demarcada por meio de cinco princípios: a produtividade da escola; o foco em resultados; o currículo centrado na avaliação e no desempenho; o custo mínimo e a ampliação da comunidade para o controle social da escola. Isto, para as autoras citadas, daria origem à cultura da performatividade.

> Em torno da ideia da eficiência e da maximização de resultados que a radicalidade do processo contínuo do aprender resulta, podemos assinalar a adoção de soluções de mercado visando a favorecer a emersão e o fortalecimento da cultura centrada na performatividade. O extravasamento de determinado ideário do campo da economia para outras esferas da vida social resulta, em especial no que se refere à

> educação, na mercantilização e na objetivação do processo de ensinar-aprender e favorece sua associação à avaliação como meio de aferir o sucesso da aprendizagem. Essa tríade aprender-ensinar-avaliar apresenta, cada vez mais, uma relação de interdependência (LOPES, LÓPEZ, 2010, p. 86-87).

A cultura da performatividade é convergente às teses do gerencialismo por predispor, para os objetivos formativos, a responsabilização, a competição, o ranqueamento escolar e os princípios do controle de qualidade diante dos resultados. Esta nova "economia moral", calcada na relação indissociável entre desempenho-qualidade, produz o esvaziamento do currículo para o incremento do valor de troca do conhecimento e consolida, de modo concomitante, o esvaziamento cognitivo, assim como a primazia sobre o "conhecimento útil", o que produz a atual encruzilhada para a geografia escolar atual e sua exclusão de parte do ensino médio.

Destarte, o que essas pesquisadoras afirmaram seria a centralidade das avaliações externas em múltiplas escalas para o condicionamento da educação sobre o arcabouço gerencial e sua defesa como "qualidade da educação". Esta transforma, de modo sintomático, como concebido no documento Pátria Educadora (BRASIL, 2015), a valorização do indivíduo por meio da internalização da avaliação como elemento autorregulador, da consolidação das competências e da produção dos indicadores da educação no conjunto de medidas de *accountability* educacional.

Com isso, o que estamos propondo, para este momento de nossa análise, é a transformação das diretrizes pedagógicas para o foco na aprendizagem, conforme refletido nas prescrições curriculares, que são oriundas dos determinantes da ofensiva neoliberal, vide a argumentação dos contrarreformistas acerca do desempenho dos estudantes do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o pior entre os demais níveis de ensino no Brasil, nos dias atuais. Tanto que este índice, como analisado aqui, não abarca somente o desempenho

nas avaliações externas, mas o fluxo escolar, atendendo, de modo profícuo, o direcionamento político no contexto de imputação das medidas gerenciais para a escola e descartando os condicionantes socioeconômicos, geográficos e estruturais em que a relação ensino-aprendizagem ocorre. Para Schneider e Nardi,

> O índice constitui-se a partir de indicadores que visam, predominantemente, ao exercício de prestação de contas e de controle por parte do Estado. Serve, por iniciativa do mercado e dos *media*, como importante ferramenta na produção de rankings das escolas públicas. Por essas razões é que julgamos que a política em que se inscreve o IDEB, nas condições postas, não avança em relação às concepções de *accountability* que possam ser articuladas com uma política educacional de qualidade. Predomina, no modelo implantado, certa incongruência entre a avaliação que pretende aferir a qualidade da educação básica e a constituição de um sistema amplo, complexo e integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ainda que a avaliação preceda a etapa da responsabilização, ela coloca em causa apenas o desempenho dos estudantes e das escolas, excluindo outros fatores que intervêm nas condições de qualidade (SCHNEIDER, NARDI, 2014, p. 23, grifos do autor).

Portanto, as políticas curriculares, que influem na prática cotidiana docente e no ensino de geografia, se entrecruzam nos determinantes da reforma gerencial do Estado e suas ações para o incremento do regime de acumulação flexível nos princípios do desenvolvimento desigual e combinado, espelhados tanto na refuncionalização do conhecimento, quanto na gestão da escola. Esta ofensiva se sustenta também na despolitização do ensino como reflexo da "gestão de qualidade total", que se apresenta como mais técnica e menos ideológica, sustentando a sobrevalorização didática em contraposição aos princípios filosóficos, e categorizada estrategicamente como padrão global.[21]

[21] "A reestruturação educativa conservadora é um movimento desigual e combinado que tem conseguido impor sua agenda ideológica e educacional em todos os cantos do mundo. Isso tem tido expressão local e global e significa que a aliança conservadora tem tentado conectar seus interesses globais com diferentes contextos locais. Na verdade, tem sido uma forma de imposição da cultura capitalista e ocidental. Mesmo

Isto representa, para além das intenções concebidas como endógenas, um projeto claro de regulação supranacional inspirado nas teses políticas e econômicas neoliberais. Segundo Afonso (2001), isto se materializaria por meio dos determinantes internacionais para a refuncionalização do Estado como regulador-avaliador, incrementando na totalidade societária, sob a premissa da competitividade internacional, o *ethos* competitivo da *estandardização* da educação por meio da racionalidade instrumental.

Por fim, a terceira característica que propomos para o exame dos determinantes do capital para o ensino de geografia reside na forma como as contrarreformas estão se consolidando. Estas ocorrem no contexto de explicitação do aprofundamento das contradições ético-políticas do capital, assim como em seu pensamento e nos princípios balizadores de sua moral, ascendendo como consequência o neoconservadorismo, que se reitera nos princípios políticos em que a reforma do ensino médio se realiza.

> Partimos do pressuposto de que essa "reforma" imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador –, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do ensino médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Sobre um discurso a-histórico e a-tópico, e tomando a juventude como ente abstrato, o consenso sobre as necessidades da transformação do ensino médio ocorre como forma de "escamotear" o caráter dualista da educação brasileira e de administrar, de

---

admitindo-se que existam características peculiares e locais, as características centrais da reforma conservadora em educação apresentam fundamentos similares, os quais eu identifico como padrões globais" (HYPÓLITO, 2008, p. 76).

modo precário, a questão social por meio da apologia da equidade. Isto ocorre pelo entendimento do Ministério da Educação para este nível de ensino, fincado como causa puramente econômica, vide a relevância oferecida à educação profissional e suas bases nos princípios da qualidade voltadas para o mundo do mercado. Relevando a educação como política econômica, calcada nas premissas das vantagens competitivas, não se considera a base econômica na qual o país se consolidou historicamente.

Considerando que aproximadamente 60% da mão de obra se encontram no setor de serviços, que demanda trabalho de baixa qualificação e detém baixo rendimento (sendo parte considerável deste percentual estabelecida no setor informal, como reflexo da base histórico-econômica da população brasileira nos setores de baixo valor tecnológico agregado e como consequência do capitalismo dependente), ocorre, de modo profícuo, a inversão da responsabilização social sobre a educação, que toma ares demagógicos. Pois, além destas informações descritas, acrescemos o direcionamento sob a ideologia da "educação ao longo da vida" e da empregabilidade, bem como o incentivo à qualificação para o trabalho simples, logrando ao trabalhador sua responsabilização para a reprodução social e material, por meio do deslocamento das bases estruturantes de seu condicionamento subalterno.

Contudo, o que buscamos ressaltar, neste terceiro momento, é que o conjunto de contrarreformas atende à agenda do Banco Mundial para a educação (PEREIRA, 2010), por meio da reorientação do papel da escola como espaço redentor para a redução das desigualdades, deslocando o *modus operandi* do capitalismo dependente, assim como o foco nas pessoas pobres vulneráveis por meio de ações globais para a educação. Mas o que, de fato, se realiza são os mecanismos de incremento ao paradigma da qualidade-eficiência, estruturando-se pelas habilidades, competências e, principalmente, pela sobrevalorização do empreendedorismo-empregabilidade. De modo convergente à análise de Motta e Frigotto (2017), pensamos que o que realmente

está em jogo são princípios, alocados na escola, para a administração da questão social por meio da mitigação da vulnerabilidade, da reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes para a manutenção da coesão social e da administração da pobreza, e, sobretudo, para garantir o mínimo de seguridade social, como já salientavam os intelectuais de Mont Pèlerin.

> A escola, eliminando a ignorância, contribui para o ajustamento da criança, do jovem, transformando-o no cidadão útil de amanhã. O discurso ideológico conservador é centrado em valores morais como religiosidade, caráter e bons sentimentos, e, ainda, em abstrações como o bem comum, interesse da sociedade, formação do cidadão etc. A educação assume, nessa linha, um papel messiânico, porque dá combate à grande ameaça contra a estabilidade e a ordem social (ROSSI, 1978, p. 25).

Considerações finais

Antes de pensarmos a *geografia que se ensina*, provocamos a reflexão sobre o papel do conhecimento para o jovem, assim como o condicionamento político para a sua efetivação. E, diante do discurso sobre a necessidade de esvaziamento do currículo e dos dados sobre o fracasso escolar atrelados à responsabilização docente, combinado à transformação da escola para que esta seja mais atraente ao aluno, acreditamos que se reproduzam "cortinas de fumaça" sobre os reais anseios populares para a educação básica. Portanto, entender as políticas curriculares e a reforma do ensino médio nos faz refletir sobre o contexto social, político e econômico em que as mutações se instituem.

Em todo contexto de crise – que, nos dias presentes e em momentos históricos pretéritos, se instrumentaliza pela experiência orgânica do sociometabolismo da barbárie (ALVES, 2011) –, se desvelam projetos para a gestão da escola. Na atualidade, as medidas do capital ante o fracasso do ensino básico se assentam nas mesmas premissas históricas, tendo o Estado

como protagonista do processo, que impacta de toda forma o seu papel como indutor do desenvolvimento econômico sob a égide e a ótica neoliberais. A resposta, no caso brasileiro, se reflete nas transformações em curso e, principalmente, na reforma do currículo por meio da tradicional seletividade, cabendo nesta a personalização ao cotidiano com menos peso do conteúdo e maior valorização dos tópicos, ou a leitura oca acerca da interdisciplinaridade sem se considerarem os avanços científicos para a transposição didática. Logo, o currículo e a estruturação da formação no ensino médio por eixos itinerários são tomados como centro da motivação escolar e ente indissociável do desenvolvimento econômico.

No entanto, convergimos com as teses de Young (2011), primeiro, por não acreditarmos que seja o currículo o motivador da escola, e, sim, a relação entre os profissionais da educação e os estudantes, indissociável da pedagogia que se estabelece para a produção do conhecimento – logo, currículo motivador não existe. Nossa segunda convergência com Young (2011) decorre da importância da valorização do professor como intelectual orgânico, tendo como principal vicissitude instrumentalizar o currículo de modo autônomo e, em nosso caso, por meio dos conceitos geográficos para a concepção crítica do real-concreto orientador da práxis espacial. Isto tendo em vista, criticamente, o papel do currículo como elemento indispensável para a instrumentalização da educação sob os pilares economicistas, e avaliado para corresponder à responsabilização docente – logo, em disputa. Por fim, a defesa da disciplina sob nossa proposição deve ser concebida no âmbito do currículo por engajamento, entendendo-o como

> [...] entidades históricas dinâmicas que mudam com o tempo, em parte por desenvolvimento interno graças aos especialistas, em parte por pressões políticas externas e outras pressões. Em contraste com a visão tradicional de disciplinas, elas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis (YOUNG, 2011, p. 616).

Portanto, seu papel é curricular, por promover o acesso ao conhecimento sistematizado; pedagógico, por transcender os conceitos cotidianos pelos conceitos teóricos; e identitário, por se pautar pela análise do real sobre um ancoradouro teórico, metodológico e metódico do modo espiral.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. "Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional." In: *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.

ALGEBAILE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, Perry. "Balanço do neoliberlismo." In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. "'Terceira via': uma via de continuidade do neoliberalismo." In: *Debate Sindical*, n. 32, 1999.

_____. *Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Entrevista [17 de maio, 2017]. São Paulo: *Carta Capital*. Entrevista concedida a Dimalice Nunes.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma*: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BENOIT, Hector; ANTUNES, Jadir. *O problema da crise capitalista em O capital de Marx*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

BIRZEA, César; ADÃO, Aúrea. *A pedagogia do sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

BORÓN, Atilio. "A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal." In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. Boitempo Editorial, 2015.

BRASIL. C*onstituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Senado Federal: 1988, 292p.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC/INEP/DEED – Ministério da Educação / Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de Estatísticas Educacionais**.** *Sinopse estatística do Censo Escolar de 2007 a 2015*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 29 de outubro de 2017.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil. 2014, pp. 2-7. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-8970-publicac aooriginal144468-pl.html>. Acesso em: 29 de outubro de 2017.

_____. Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: da qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 22 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/tag/patria-educadora>. Acesso em: 03 de março de 2018.

BRAUDEL, Fernand. *Reflexões sobre a história*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

CASTELO, Rodrigo. *O social liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTRO, Claudio Moura e. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. "Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira." In: *Trabalho Necessário*, v. 10, n. 15, pp. 1-29, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; CIAVATTA, Maria. "Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio." In: *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, 2017.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.* Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. "A geografia está em crise. Viva a geografia." In: *Boletim Paulista de Geografia*, v. 55, pp. 5-29, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere.* Volume 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere*. V*olume 2*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 1993.

_____. "O novo imperialismo: acumulação por espoliação." In: PANITCH, Leo; LEYS, Colin. *O novo desafio imperial*. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

_____. *O novo imperialismo*. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich August Von. *O caminho da servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. "Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação." In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio 2016* – PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica, 2015*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. "Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje." In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, pp. 752-769, 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida. "Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível." In: *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, pp. 331-354, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. "A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM." In: *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, pp. 89-110, 2010.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____; ENGELS, Friedrich. *O capital: crítica de economia política.* Volume I, Abril Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, Ístvan. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. "Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)." In: *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, pp. 355-372, 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, PAOLO. "Ensino médio: unitário ou multiforme?" In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, pp. 121-142, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. "As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: uma agenda em disputa." In: *Poiésis* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 10, n. 17, pp. 187-198, 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o conceito de bloco histórico*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Ricardo de Souza; SOUZA, José dos Santos. "Políticas públicas para a formação profissional e conformação social de jovens: algumas referências preliminares sobre o ProJovem." In: SOUZA, José dos Santos (org.). *Reflexões da prática docente na EJA*. Seropédica: EDUR, 2010.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. *Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.* Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. "O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira." In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, 2014.

SCHULTZ, Theodore Willian. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOUZA, José dos Santos. "A reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe e a formação do trabalhador." In: *Colóquio Internacional Marx-Engels*, VIII, 2012. Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: CEMARX, 2012.

_____. *O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. "Juventude e políticas públicas no Brasil." In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/dez. 2003.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

YOUNG, Michael F. D. "O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas." In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011.