

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUFF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIVIA MOURIÑO DE MELLO

**OS EMPRESÁRIOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL CONTEMPORÂNEO: a atuação da Confederação Nacional da Indústria
(CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, submetido a exame em 18/02/2020, como requisito para obtenção do Grau de Mestre, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª ZULEIDE S. SILVEIRA

**Niterói
2020**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M527e Mello, Livia Mourião de
Os empresários e as políticas públicas em educação
básica no Brasil contemporâneo: : a atuação da
Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do
?Novo Ensino Médio? (2013-2018) / Livia Mourião de Mello ;
Zuleide Simas da Silveira, orientadora. Niterói, 2020.
144 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Niterói, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2020.m.12966435739>

1. Confederação Nacional na Indústria (CNI). 2. Novo
Ensino Médio. 3. Estado Integral. 4. Empresariamento. 5.
Produção intelectual. I. Silveira, Zuleide Simas da,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD -

Bibliotecária responsável: Thiago Santos de Assis - CRB7/6164

LIVIA MOURIÑO DE MELLO

**OS EMPRESÁRIOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO
BRASIL CONTEMPORÂNEO: a atuação da Confederação Nacional da Indústria
(CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal Fluminense,
submetido a exame em 18/02/2020, como
requisito para obtenção do Grau de
Mestre, na Linha de Pesquisa Trabalho e
Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. ZULEIDE SIMAS DA SILVEIRA (Presidente – UFF)

Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS SOUZA (UFRRJ)

Prof. Dr. RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA (UFRRJ)

Prof. Dr. JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES (UFF)

Prof. Dr. REGIS EDUARDO COELHO ARGÜELLES DA COSTA (UFF)

**Niterói
2020**

Dedico este trabalho aos meus pais que me ensinaram desde cedo a importância do aprender e do ensinar. A eles e à minha irmã, sustentação e equilíbrio de toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

O longo caminho entre o início e a finalização desta dissertação foi de intenso trabalho, dedicação, aprendizado e autoconhecimento que se materializa na pesquisa que aqui apresento. Posso dizer, inclusive, que meu mestrado durou três anos, tendo começado no ano em que fiz o processo seletivo para o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. A defesa incansável de uma educação que contribua para a construção de um mundo igualitário e humanizador é o que por vezes me deu a injeção de ânimo necessária para os momentos árdus deste projeto. Esse caminho, ainda que tenha exigido em alguns momentos certo grau de dedicação total e reclusão, em especial nos momentos finais de escrita do material, jamais teria sido concluído sem a participação e apoio daqueles e daquelas que me rodeiam, pessoas a quem dedico um imenso agradecimento e cada palavra desta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Zuleide Silveira, pelo compartilhamento de seus conhecimentos e pela contribuição e leitura de todo o material produzido ao longo destes dois anos, seja durante as disciplinas do mestrado ou ao trabalho dissertativo.

Às professoras da linha de pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Sonia Rummert, Lia Tiriba, Jaqueline Ventura e Maria Ciavatta, pela dedicação e paciência comigo, que ainda dou meus primeiros passos no universo acadêmico, e por sempre contribuírem para a construção desta pesquisa.

Aos pós graduandos da linha de pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, por todo compartilhamento dos caminhos da pesquisa, principalmente na disciplina de Seminário Permanente de Produção do Conhecimento, onde pude vivenciar toda a generosidade de vocês comigo e com o meu trabalho.

Ao grupo de pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: a contribuição do pensamento latino-americano (GPETED), pelos debates férteis de conhecimento e desejo de transformação da realidade e pela construção coletiva.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa que possibilitou a realização deste mestrado.

Aos professores e alunos do Pré-Vestibular Social do Cederj, com quem aprendi e aprendo todos os dias o verdadeiro sentido do magistério, buscando fazer da minha carreira acadêmica um fazer docente conectado à realidade escolar.

A Sandro Justo, companheiro eterno de vida e de luta, que teve papel fundamental neste processo, quem me ajudou a encontrar meu caminho quando me sentia mais perdida e sem quem eu talvez não estivesse sequer iniciado esse ciclo que hoje se encerra. Que de perto ou de longe, nos pequenos e grandes gestos conseguiu sempre ser presente e me ajudou a jamais desistir dos meus sonhos.

Aos meus amigos e amigas, Gabriela, Marcelo, Isabela, Raphael, Yasmin, Marjorie, Marcelli e Maurício, que não permitiram que essa trajetória, inevitavelmente solitária, se tornasse solidão, sendo fundamentais para que esse ciclo fosse concluído.

À Clara Ventura, única flamenguista que meu coração é capaz de amar, amiga de tanto tempo e de tantas jornadas, com quem divido a vida, as alegrias e tristezas e que contribui de forma fundamental para que a realidade seja mais doce e fácil de se viver.

Ao Guilherme Tomaz (Guigga, ou para mim Gui), pelos momentos de muita alegria e amor compartilhados, pelo apoio e incentivo incansável. Por escolher caminhar ao meu lado e dividir comigo esse processo. Pelas danças, pelos sorrisos, pelas festas, pelas viagens, pelos abraços, pelo porto seguro que você se tornou em tão pouco tempo. Sou grata pela sua presença, pelo seu apoio e pelo seu companheirismo que tornou até os momentos mais difíceis mais leves. Obrigada por ser tempestade na calmaria e calmaria na tempestade, afinal, todo amor é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.

Ao meu pai, Jorge Lima, minha mãe Dorinda Helena e minha irmã, Laiz Mouriño, minhas referências, minha base, meu tudo; que acompanharam sempre de muito perto o caminho que fui construindo. Fontes inesgotáveis de amor, sustentação e estímulo, me impulsionaram e acreditaram em mim durante todos os momentos, diante de inseguranças, dificuldades, fragilidades e decepções, mas também dividindo alegrias, conquistas e amadurecimento. A felicidade de vocês é também a minha. Essa conquista é tanto minha quanto de vocês.

Uma razão a mais para ser anticapitalista

Te amo
e odeio tudo que te deixa triste.

Se o mundo com seus horários e famílias
e fábricas e latifúndios e missas
e classes sociais, dores e mais-valia
e meninas com hematomas
no lugar de sua alegria
insistir em te deixar triste,
apertando tua alma
com suas garras geladas,
teremos, então, que mudar o mundo.

Nenhum sistema que não é capaz
de abraçar com carinho a mulher que amo
e acolher generosamente minha amada classe
é digno de existir.

Está, então, decidido:
Vamos mudar o mundo,
transformá-lo de pedra em espelho
para que cada um, enfim, se reconheça.

Para que o trabalho não seja um meio de vida
para que a morte não seja o que mais a vida abriga
Para que o amor não seja uma exceção,
 façamos agora uma grande e apaixonada revolução.

Mauro Iasi

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”

Rosa Luxemburgo

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar os interesses e atuação do empresariado nas políticas públicas educacionais de nível médio no Brasil contemporâneo, sendo objeto desta pesquisa as políticas federais recentemente aprovadas, quais sejam: a Lei nº13.415/2017, a (contra)Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), Portaria MEC nº1.348, de 14 de dezembro de 2018; assim como a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Portaria MEC nº 1.210, de 21 de novembro de 2018, que juntas conformam o que o Ministério da Educação tem denominado de “Novo Ensino Médio”. Intencionando analisar a atuação da fração burguesa industrial na elaboração das referidas políticas, tivemos como hipótese central esta atuou ativa e diretamente na construção do Novo Ensino Médio organizada através de seu principal aparelho privado de hegemonia, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), tendo como objetivo alcançar a universalização de seu projeto formativo de educação básica de nível médio para o conjunto da sociedade. Constatamos, portanto, que esse consenso foi alcançado através de mecanismos de hegemonização de seus interesses nas esferas do Estado Integral, sociedade civil e política, principalmente, através da estreita relação dos intelectuais que integram a CNI com as instâncias do aparelho estatal brasileiro. Tendo em vista que nossa investigação tratou do processo de formulação do projeto, nosso recorte temporal terá como base o intervalo entre os anos de 2013 e 2018, pois em 2013 teve início a tramitação do primeiro projeto de lei que serviu de base para a atual (contra)Reforma do Ensino Médio, PL nº 6.840/13, e em 2018 foram aprovadas as últimas políticas que compõe o projeto, finalizando o processo de elaboração do mesmo.

Palavras Chave: Confederação Nacional na Indústria (CNI), Novo Ensino Médio, Estado Integral, Empresariamento

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the interests and performance of the business community in public educational policies of medium level in contemporary Brazil, specifically through the recently approved policies, which are Law No. 13.415/2017, the (counter) High School Reform; the National Curricular Common Base for Secondary Education (in portuguese, BNCCEM), Ordinance MEC No. 1.348, of December 14, 2018; as well as the updating of the National Curricular Guidelines for Secondary Education (in portuguese, DCNEM), Ordinance MEC No. 1,210, of November 21, 2018, conforming what the Ministry of Education has called “New High School”. We sought to analyze, in our research, the role of the industrial bourgeois fraction in the elaboration of these policies, we had as a central hypothesis that, organized through its main private apparatus of hegemony, the National Confederation of Industry (in portuguese, CNI), acted actively and directly in the construction of the policies of the New High School, aiming at the universalization of its educational project of basic education of secondary level for the society as a whole. Regarding the time frame, we will base this work interval between the years 2013 and 2018, considering that we are dealing in this research with the process of formulating these policies and in 2013 the first bill, PL n° 6.840/13, which served as the basis for the current (counter) High School Reform and that in 2018 the last policies that make up the project were approved. We found that this consensus was reached through mechanisms of hegemonization of their interests in the spheres of the Integral State, civil society and politics, mainly, through the close relationship of the intellectuals that integrate the CNI with the instances of the Brazilian state apparatus.

Keywords: National Confederation of Industry, New High School, Integral State, Entrepreneurship

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	0
Materialismo histórico dialético: teoria da história e método científico para compreensão da realidade	3
CAPÍTULO I – ESTADO INTEGRAL E OS MECANISMOS DE EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS	10
1.1. O Estado Integral: aspectos teóricos e metodológicos	11
1.2. Estado Integral em tempos neoliberais: as alterações na relação entre a sociedade civil e Estado restrito no Brasil	18
1.3. A reconfiguração dos mecanismos de dominação de classe no Brasil: a relação entre Aparelhos Privados de Hegemonia tradicionais e de novo tipo na educação.....	27
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PARA A (IM)PRODUTIVIDADE DO TRABALHO: QUAIS OS SENTIDOS DO “NOVO ENSINO MÉDIO”?	37
2.1. Trabalho e educação: da ontologia do ser social à subsunção real ao capital	38
2.1.1. A centralidade do trabalho e sua relação histórica e ontológica com a educação	39
2.1.2. “Separação de braços e mentes”: da subsunção formal à subsunção real do trabalho e da educação ao capital.....	42
2.2. Relação entre trabalho e educação básica: as diretrizes gerais da formação do trabalhador coletivo no contexto de contrarreformas no Brasil neoliberal	46
2.3. O contexto da (contra)Reforma do Ensino Médio: o Brasil frente a nova crise do capitalismo mundial.....	51
2.4. “Novo Ensino Médio” e a educação para a (im)produtividade do trabalho	57
2.4.1. A hegemonia da flexibilização: o NEM e a formação mínima do trabalhador flexível para o contexto da acumulação flexível	63
2.4.2. As competências gerais requeridas pelo mercado ao trabalhador flexível.....	66
CAPÍTULO III – O QUE QUER O “MODERNO PRÍNCIPE INDUSTRIAL” PARA A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO HOJE?	73
3.1. O pensamento pedagógico da CNI ao longo da sua história: da aventura industrial ao competitivismo	78
3.2. Dos anos de 1990 aos dias atuais: a CNI na hegemonia do competitivismo	84
3.2.1. O pensamento pedagógico da CNI no <i>étos</i> competitivista.....	88
3.2.2. A CNI e a Indústria 4.0: a formação do trabalhador frente a nova crise político-econômica nacional	96
3.3. A ação do Partido dos Industriais nas políticas do Novo Ensino Médio: a atuação da CNI no Estado Integral	104
CONCLUSÃO	112
Um “Novo Ensino Médio”? Interseções entre o projeto da CNI e o Novo Ensino Médio	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Equação das forças transformadoras da Indústria	92
Figura 2 – Dimensões para a construção de uma indústria global, competitiva e sustentável	98
Figura 3 – Taxa de Rendimento Escolar Ensino Médio	101

LISTA DE SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CES/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIB	Centro Industrial do Brasil
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CQC	Círculos de Controle de Qualidade
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Diest	Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EPL	Estudantes pela Liberdade
FASFIL	Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE	Instituto de Estudos Empresariais
IEL	Instituto Euvaldo Lodi

IMB	Instituto Von Mises Brasil
IMIL	Instituto Milenium
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
OREALC	Oficina Regional da Educación para América Latina y el Caribe
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PND	Programa Nacional de Desestatização
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAIN	Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriais
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TMD	Teoria Marxista da Dependência

TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

Considerando a relação trabalho e educação enquanto uma totalidade concreta, dentro do viés marxiano de análise dialética, podemos dizer que tal relação configura-se como um fenômeno edificado e transversalizado por múltiplas determinações (KOSIK, 2010). Neste passo, podemos afirmar que os caminhos possíveis para o estudo desta totalidade são deveras variados. A título de um recorte que nos aproxime da apreensão acerca da relação entre trabalho e educação, levando em conta as especificidades do Brasil contemporâneo, cabe dizer que o tema desta pesquisa se expressa pela investigação do empresariamento das políticas públicas em educação básica de nível médio no Brasil contemporâneo.

Historicamente, a burguesia industrial tem participado de forma orgânica do cenário político nacional, com o interesse primordial de adequar a economia nacional aos seus objetivos de desenvolvimento. Assim, tendo como fundamento a infraestrutura econômica, os industriais foram sempre além, buscando em diferentes momentos o consenso em torno de projetos societários garantidores de seus interesses. Atribuindo à educação o papel de formação profissional de trabalhadores para a indústria, esse setor buscou adequar a educação a seu projeto particular, radicalizando o que Gramsci (2006) havia analisado criticamente enquanto uma educação “interessada”, ou seja, aquela onde a formação de homens e mulheres se faz de forma mercantilizada pela classe dominante, ou seja, a atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Entender a organicidade que permitiu a essa fração a hegemonia de seus interesses passa pelo entendimento de seus mecanismos de organização no Estado Integral, seja na sociedade civil ou atuando na sociedade política. Esta atuação dos industriais enquanto classe vem se dando a partir de organismos corporativos que ao longo da história atuaram disputando a hegemonia de seus interesses através de relações com instâncias do Estado restrito, com outras frações das classes dominantes e além da conquista do consenso ativo das classes trabalhadoras. Nesse sentido, assume papel fundamental a Confederação Nacional da Indústria (CNI), enquanto maior e um dos mais antigos aparelhos privados de hegemonia representativo desse setor econômico.

Fundada em 1938, a Confederação Nacional da Indústria foi criada durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), período em que tem início um projeto de nação urbano-industrial. A CNI foi se consolidando, ao longo da história, como o principal aparelho privado de hegemonia da fração industrial da burguesia no Brasil. Isso não significa que ela seja a única entidade representativa dos interesses dessa fração, mas uma série de trabalhos,

entre os quais destacamos Rodrigues (1998), Melo (2010) e Souza (2012) vem mostrando, ao longo das últimas décadas, que esse Aparelho Privado de Hegemonia é o mais importante *locus* de organização deste empresariado, pois constitui-se num “complexo organismo que se constrói com o fim de corporificar uma vontade coletiva, no caso, a hegemonia da visão de mundo da burguesia industrial” (RODRIGUES, 1998, p. 43-4).

Corroborando com Rodrigues, ao analisar em sua tese de doutorado a Confederação, Souza (2012) também destaca que “na análise de intelectuais coletivos como a CNI, podemos detectar a extensão do avanço do *ethos* empresarial sobre os interesses públicos, assim como desvelar as diferentes estratégias do capital para consolidar e manter sua hegemonia” (SOUZA, 2012, p.21). Portanto, a apreensão da importância da Confederação para a organização dessa fração da burguesia passa não apenas pelo desvelamento de seus interesses e objetivos, mas também pelo entendimento de suas estratégias e mecanismos de conquista de consenso nos interesses públicos, seja no que diz respeito a totalidade do projeto social, ou a uma política específica, como se propõe a presente pesquisa.

Conforme veremos, a reestruturação produtiva pós crise estrutural do capital, na década de 1970, desencadeou no Brasil alterações também na superestrutura, ou seja, nas relações políticas, sociais, culturais e ideológicas, sendo uma das suas manifestações mais evidentes o aprofundamento da mercantilização da formação humana pelas frações da classe dominante. No processo de reestruturação burguesa, também se alterou as estratégias de dominação, configurando um novo *modus operandi* da burguesia brasileira (CASIMIRO, 2016).

Nesse contexto, a Confederação Nacional da Indústria, buscando manter sua influência na direção do projeto econômico-social do país, também efetivou alterações na forma e no conteúdo de sua atuação, atualizando suas estratégias de disputa de consenso. Assim, no que diz respeito a presença da burguesia industrial na luta pela hegemonia educacional, podemos investiga-la através da análise de seus aparelhos imediatos e privados de formação humana – SENAI, SESI e IEL-, mas também através de sua atuação no empresariamento da educação pública.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como hipótese central a ideia de que o setor industrial da burguesia, organizada através de seu principal aparelho privado de hegemonia, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), atuou ativa e diretamente na construção da mais recente política pública educacional de reformulação da educação básica, a Lei 13.415/2017, a (contra)Reforma do Ensino Médio, que objetiva concretizar o que o governo vem nominando de Novo Ensino Médio (NEM). Nossa hipótese, desencadeou, então, alguns questionamentos

que orientaram nosso percurso investigativo, quais sejam: 1. por quais mecanismos a fração burguesa industrial fez valer seus interesses no processo de formulação de políticas públicas para o Novo Ensino Médio?, 2. como teria se dado a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na elaboração de políticas públicas para o denominado Novo Ensino Médio (2013 – 2018)?, 3. quais foram os interesses da fração burguesa industrial, por mediação da CNI, na diversificação da oferta formativa do Novo Ensino Médio voltada para a classe trabalhadora; 4. os interesses da fração burguesa industrial sobre o Novo Ensino Médio vêm marcados por contradições no que diz respeito à formação de pessoal qualificado para atuar no setor da indústria?

Assim, tivemos como objetivo central analisar a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na elaboração de políticas públicas para o denominado Novo Ensino Médio (2013 – 2018) e como objetivos específicos: apreender os mecanismos pelos quais a fração burguesa industrial, por mediação da CNI, fez valer seus interesses no processo de formulação de políticas públicas para o NEM; compreender os interesses da fração burguesa industrial, por mediação da CNI, na diversificação da oferta formativa do NEM voltada para a classe trabalhadora e analisar as contradições que se manifestam nos interesses da fração burguesa industrial sobre a formação de pessoal qualificado para atuar no setor da indústria.

Nosso recorte temporal que se inicia no ano de 2013 e finaliza em 2018 se justifica tendo em vista que em 2013 teve início a tramitação do primeiro projeto de lei, PL nº 6.840/13, que serviu de base para a atual (contra)Reforma do Ensino Médio e que em 2018 foi concluído o processo de formulação do NEM com a aprovação das políticas educacionais que compõe esse projeto.

Ancorada no materialismo histórico dialético formulado por Karl Marx e Friedrich Engels, nossa pesquisa também incorpora as contribuições do marxista italiano de Antonio Gramsci, particularmente no que diz respeito a sua teoria acerca o Estado Integral, hegemonia, aparelho privados de hegemonia e o papel dos intelectuais. Assim, apresentaremos na próxima seção aspectos teóricos e metodológicos que nos auxiliaram no desvelamento do nível fenomênico do nosso objeto, intencionando esclarecer na relação dialética entre a teoria e a empiria a essência do mesmo.

Materialismo histórico dialético: teoria da história e método científico para compreensão da realidade

Karl Marx e Friedrich Engels viveram na Europa, no século XIX, período em que o modo de produção capitalista se expandia e se consolidava e a burguesia ia deixando de ser a classe revolucionária para assumir, assim, seu papel hegemônico e conservador. Nesse contexto, a expansão da grande indústria capitalista produzia uma profunda alteração no mundo e nas relações de trabalho e evidenciava uma importante contradição: ao passo que a constituição do ambiente fabril ambicionava atender aos interesses da produção capitalista, criou meios para o desenvolvimento da organização dos trabalhadores e o surgimento do movimento operário.

Marx e Engels foram, além de teóricos, militantes e dirigentes desse movimento político e social que emergia das contradições postas pela transformação da realidade material da sociedade e, portanto, seus pensamentos e formulações ganham sentido e vida quando estudados de modo vinculado ao contexto no qual viveram.

O materialismo histórico dialético é fruto do movimento histórico, do processo de contradição e superação da realidade concreta. No conjunto das obras desses intelectuais é possível identificarmos três grandes influências: a filosofia alemã, cuja base é Hegel; a política francesa, em especial os socialistas utópicos Henri Sint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen e a economia política inglesa, com Adam Smith e David Ricardo (PALUDO, 2015).

Cabe registrar que, além de nunca ter negado, Marx ainda reconheceu a importância da influência desses teóricos para sua produção intelectual, como podemos verificar no posfácio a segunda edição de *O Capital* (2013). Resguardando as devidas e necessárias diferenciações acerca do método, reconhece a contribuição da dialética hegeliana para si e para a produção do conhecimento histórico e científico da humanidade afirmando:

Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana há quase trinta anos, quando ele ainda estava na moda. Mas quando eu elaborava o primeiro volume de *O Capital*, os enfadonhos, presunçosos e medíocres epígonos que hoje pontificam na Alemanha culta acharam-se no direito de tratar Hegel como o bom Moses Mendelssohn tratava Espinosa na época de Lessing: como um “cachorro morto”. Por essa razão, declarei-me publicamente como discípulo daquele grande pensador e, no capítulo sobre a teoria do valor, cheguei até a coquetear aqui e ali com seus modos peculiares de expressão. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. (MARX, 2013, p. 91, grifos do autor)

Portanto, é a partir do encontro com a dialética idealista de Hegel, assim como o contato com a dialética mecanicista de outro filósofo alemão, Feuerbach, que Karl Marx e

Friedrich Engels passaram à limpo sua concepção do processo histórico e apresentaram uma nova teoria da história. Colocando de ponta cabeça o que estava de cabeça para baixo, fundaram uma nova dialética, agora materialista. A reinterpretação da dialética hegeliana consistiu na superação do idealismo do “espírito absoluto”, ao qual Hegel atribuía o desenvolvimento histórico, e a dar concretude ao mundo dos homens. Para Marx e Engels (2007):

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (Ibidem, p. 94)

Para o marxismo, portanto, o conceito de homem não é abstrato e universal, mas se constitui em um devir histórico. O movimento da história não é constituído no plano das ideias, mas pelos homens e derivado das condições materiais de (re)produção da existência dos próprios homens, condicionando todo o processo de vida social, intelectual, político e ideológico. Portanto, a educação se estabelece como um reflexo de cada tempo histórico, uma vez que é realizada por homens históricos e a partir da forma como organizam seus meios de reprodução da vida, ou seja, seu modo histórico de produção.

Na introdução aos Grundrisse, Marx (2011) caracteriza o processo de abstração científica como um percurso que se inicia com uma representação caótica da realidade e termina com esta mesma realidade, porém enquanto uma rica totalidade de complexas determinações. Em suas palavras, “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (MARX, 2011, p. 54).

Sendo assim, podemos dizer que nosso projeto se insere no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético elaborado por Marx e Engels, na medida em que, ao ancorar-se em seu arsenal categorial, compreende a expressão fenomênica da relação entre trabalho e educação que intencionamos analisar ao longo da pesquisa – ou seja, a atuação do setor industrial do empresariado, através de seu principal aparelho privado de hegemonia, a Confederação Nacional da Indústria, na construção das políticas do denominado Novo Ensino Médio – enquanto uma totalidade concreta multiplamente mediada.

Seguindo o caminho traçado por nossos objetivos específicos, em consonância com o objetivo geral, partimos desta totalidade como um todo concreto caótico aproximando-nos da

mesma, em nossos estudos, como um complexo de mediações e determinações. Podemos assim dizer que algumas categorias são de fundamental importância aquelas análises que tem como orientação a metodologia formulada por Marx e Engels, quais sejam: totalidade, mediação, contradição, essência e aparência. Como já apontamos acima, lançamos mão da categoria marxiana de totalidade, pois como nos diz Konder (2007) “é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro” (p.36), ou seja, ao buscarmos compreender certo aspecto da realidade não podemos esquecer de considerar a totalidade histórica, suas mediações e contradições, em que este aspecto está contextualizado e como eles (aspecto e totalidade) se relacionam.

Cabe reafirmar que, acerca da totalidade, a entendemos como unidade do diverso de contrários. Desta forma, compreendemos, o Novo Ensino Médio e a Confederação Nacional da Indústria como complexos distintos que conformam uma totalidade concreta, a da relação capital, trabalho e educação. Sobre a categoria mediação, recorreremos novamente a Konder (2007) quando este afirma que, para irmos além da forma fenomênica da realidade, de modo a destruir o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK 2010), é necessário analisarmos o caráter mediato da mesma, partindo da aparência imediata (dos fatos abstratos) para chegar à essência fenomênica (ao real mediatizado). Para Kosik (2010), a real compreensão da realidade se dá no caminho que leva o pesquisador da caótica representação do todo à rica totalidade de múltiplas representações, isso porque

O todo não é imediatamente cognoscível ao homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. (Ibidem, p. 36)

Sendo assim, na busca da ascensão do abstrato ao concreto através da abstração, do “método do pensamento” (Ibidem), pretendemos analisar as mediações que substanciaram as relações entre a reestruturação do nível médio de ensino e os interesses da fração burguesa industrial enquanto unidade da diversidade.

Por fim, gostaríamos de registrar que partimos do pressuposto de que “as categorias expressam formas de ser, determinações de existência” (MARX, 2011, p.59), ou seja, compreendemos as categorias de totalidade, mediação, contradição, essência e aparência não como esquema a priori da realidade, no qual a mesma deve encaixar-se, e sim, como expressão da própria dinâmica do real. Também concordamos com Kuenzer (2005) quando

observa que o método marxiano não trabalha com a seleção de “categorias de conteúdo” antes da submersão minuciosa do pesquisador em seu objeto, ou seja, aquelas categorias que são “específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos” (KUENZER, 2005, p. 66). Entendemos que estas, definidoras das particularidades específicas do objeto empírico, são postas sob a luz do dia somente ao passo em que levamos a cabo o processo investigativo sobre o mesmo.

Dentre estas, uma central para nossa pesquisa foi a categoria de Estado, pois toda pesquisa que à luz do materialismo histórico dialético pretende lançar mão desta se depara com um enorme desafio: em qual compreensão de Estado, na concepção marxista, se referenciar. Mendonça (2014) destaca que essa não é uma questão de menor importância, uma vez que tais escolhas repercutem no rumo e nos resultados da pesquisa e, portanto:

[...] a definição explícita do conceito de Estado adotado por cada investigador reveste-se de suma importância, de modo a percebermos não apenas as conclusões de seus estudos, mas, sobretudo, seus desdobramentos políticos junto à historiografia especializada. (MENDONÇA, 2014, p. 28)

Isso significa que essa escolha não diz respeito apenas as implicações teóricas relativas à pesquisa, mas vai além. Consistindo em uma escolha também política, em especial quando se trata de uma pesquisa filiada à concepção marxista, carrega em si um teor político que é indissociável do processo investigativo.

Nesse sentido, já alertados pela crítica que Marx (2007) estabeleceu aos filósofos de seu tempo, pretendemos em nossa análise não reproduzir o equívoco por eles cometidos e apontado na décima segunda tese sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p.535. grifos do autor). Sendo assim, entendemos que as definições teóricas postas aqui por nossa pesquisa tiveram como intenção esclarecer sob que bases teóricas e históricas se deu nosso percurso investigativo, tendo em vista que a teoria cumpre aqui um papel de, dialeticamente, fornecer elementos para que possamos interpretar, mas também para que possamos contribuir com a construção de uma práxis transformadora da realidade para além do capital.

Torna-se mister, portanto, explicitamos logo de início que nossa pesquisa terá como orientação teórica a concepção de Estado Integral¹, formulado pelo intelectual italiano

¹ De acordo com o dicionário gramsciano (LIGUORI, VOZA, 2017), registra-se que os estudiosos de Gramsci têm feito uso de dois termos: Estado Ampliado e Estado Integral. O primeiro advém do movimento de “ampliação” do Estado, ao entender a sociedade civil e a construção de consenso como partes constituintes do mesmo. Tem como base Buci-Glucksmann (1976) que deduz o termo a partir da seguinte passagem: “Estado em sentido mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil) ” (GRAMSCI, 2017, v.3. *Apud* LIGUORI, VOZA, 2017, p. 261). Entretanto, Bianchi (2018) destaca que o termo Estado Ampliado pode gerar algumas

Antônio Gramsci. Não pretendendo esgotar os debates acerca dessa categoria, nossa escolha se justifica pois, a nosso ver, essa concepção constitui elemento fundamental para a compreensão dos mecanismos cada vez mais rebuscados da dominação de classe burguesa, sua lógica de reprodução e contradição, na forma como se organiza o conjunto social sob o modo de produção capitalista na contemporaneidade.

Outro elemento que nos impõe uma análise mais detida da categoria de Estado em Gramsci é que ela não se constitui apenas enquanto teoria, mas também enquanto metodologia da presente pesquisa. Assim, no que tange os procedimentos de pesquisa, nosso percurso investigativo buscará auxílio metodológico nas contribuições de Sônia Mendonça (2014), já que, segundo a pesquisadora, a categoria de Estado Integral formulada pelo intelectual italiano Antonio Gramsci, não é apenas um sofisticado conceito, posto conter um itinerário de pesquisa àqueles que buscam, através de suas investigações, analisar a constituição/transformações sofridas pelo Estado, dentre elas pesquisas que consideram a relação entre o Estado restrito e a classe dominante, assim como as políticas públicas que emanam desse Estado.

Portanto, tendo como ponto de partida a sociedade civil, o percurso proposto pretende orientar as investigações das relações entre e intraclasses, seus agente e agências e as formas como conquistam a hegemonia para a realização de seus interesses. Para nossa pesquisa, em específico, ao detalhar a atuação da fração burguesa industrial no interior da sociedade política, organizada na sociedade civil através da CNI, a categoria de Estado Integral nos ajudou tanto teórica quanto metodologicamente a compreender as formas como as políticas públicas para a educação de nível médio tem sido afetada pelos mecanismos de empresariamento no geral, assim como a compreender como tem se dado esse movimento em nosso objeto em particular.

Registramos que nossos procedimentos de pesquisa consistiram na sistematização e análise de documentos oficiais do Estado brasileiro, documentos específicos do Conselho Nacional de Educação, estudos e relatórios produzidos por organismos supranacionais, além de documentos técnicos produzidos pela Confederação Nacional da Indústria. Também consultamos literatura científica relacionado ao tema (artigos, dissertações e teses), notícias

confusões ou simplificações pois, concordando com Liguori (2006), aponta “que esta unidade advém, se a expressão me é permitida, *sob a hegemonia do Estado*” (LIGUORI, 2006, p. 13 *apud* BIANCHI, 2018, p. 157). Portanto, pretendendo evitar possíveis simplificações no uso da categoria gramsciana, daremos prioridade para o uso do termo Estado Integral.

veiculadas em periódicos de grande circulação, em geral, e pela Agência CNI de notícias, em especial.

Em termos de fontes primárias, os documentos selecionados foram: “Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” (CNI, 1993); “Educação para a nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável” (CNI, 2007); Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015 (CNI, 2005); Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022 (CNI, 2018a); Proposta da Indústria para as Eleições 2018 (CNI, 2018b); Carta da Indústria 4.0 (CNI/SENAI, 2018c).

No que diz respeito aos documentos produzidos pelo Estado e suas entidades, destacamos: a Lei nº13.415/2017, (contra)Reforma do Ensino Médio; a Portaria MEC nº 1.348 e o Parecer CNE/CP nº 15/2018, relativos à BNCC e Portaria MEC nº 1.210 e o Parecer CNE/CEB nº 03/2018 relativos às alterações nas DCNEM.

Entendemos ser importante registrar qual o tratamento que daremos às fontes supracitadas. Nossa interpretação se opõe de forma veemente a concepção positivista de que os documentos são fontes absolutas de verdade. Ao contrário, concordamos com Evangelista (2012) quando afirma que esses materiais, produzidos pelos aparelhos estatais, organismos supranacionais, entidades da sociedade civil e demais intelectuais não expressam apenas diretrizes para a educação “mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” (EVANGELISTA, 2012, p. 52)

(...) encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação. (Ibidem, p. 59-60)

Portanto, a partir da análise crítica, buscaremos inquirir nossas fontes, entendendo nosso aporte teórico como mediador do movimento dialético entre o pesquisador e o objeto pesquisado, de modo a problematiza-los, lendo ditos e não ditos.

CAPÍTULO I – ESTADO INTEGRAL E OS MECANISMOS DE EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS

As transformações capitalistas pelas quais passam a sociedade expressam no Estado sua lógica de contradição e reprodução; sendo, portanto, fundamental, a compreensão do modo como opera o Estado em cada momento histórico e como interage com a esfera produtiva, tendo em vista que são as relações de produção que determinam, em última instância, as relações políticas, econômicas e sociais. Assim, as disputas entre e intraclasses no conjunto das relações de produção da vida material inscrevem-se também na esfera social e impactam as formas de pensar e fazer a formação humana, contribuindo para a elucidação dos reflexos dessas disputas na superestrutura, na vida social, política e educacional.

A análise do processo de empresariamento da educação pública no Brasil, que tem se dado nas últimas três décadas sob a égide de uma relação cada vez mais permissiva do Estado restrito em relação a iniciativa privada, passa - em nosso atual contexto - pela caracterização das mudanças na estrutura e na dinâmica do capitalismo mundial, essa decorrente da crise estrutural iniciada nos anos de 1970, que impactou não apenas o sistema produtivo, mas também seus determinantes político-ideológicos. Não é propósito deste trabalho analisar as razões desta crise, que após anos de expansionismo do capital pôs fim ao que Hobsbawm (1995) denominou de “a era de ouro”, mas tão somente tecer algumas considerações para compreender a totalidade histórica a qual nosso objeto integra, que tem como uma de suas mediações principais o papel que cumpre o Estado no modo de produção capitalista contemporâneo.

Desse modo, nosso primeiro capítulo analisa a implantação e a implementação das políticas neoliberais no Brasil a partir dos anos 1990, momento marcado pelo fim da ditadura empresarial-militar² (1964-1985) e pelo movimento de redemocratização, tendo como objetivo compreender as manifestações deste processo para o campo educacional. Composto de três seções, o primeiro capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiro, buscaremos definir a qual concepção de Estado, na teoria marxista, nossa pesquisa se filia apresentando a categoria de Estado Integral, em Antonio Gramsci, que nos ajudará tanto teórica quanto metodologicamente; depois, elucidaremos como a crise da estrutura econômica do capitalismo

² O historiador Demian Melo (2012) tem discutido o modismo acadêmico que dominou a historiografia recente acerca do golpe, no qual seria uma novidade dizer que houve a participação de “civis” no golpe e na ditadura, mas sem problematizar quem seriam esses “civis”. Partindo da pesquisa pioneira de Dreifuss (1981), Melo critica essa interpretação mais recente e defende o uso do termo “golpe empresarial-militar”, tendo como objetivo identificar os agentes do processo e, assim, retomar e marcar o caráter de classe do golpe de 1964 enquanto uma “[...] insurreição contra-revolucionária das classes dominantes.” (MELO, 2012, p.15)

mundial - no qual o Brasil ocupa local de dependência -, as reestruturações produtivas e do trabalho, assim como a implementação das políticas neoliberais impactaram o Estado brasileiro *stricto sensu*, suas funções econômicas e de mediação política, social e educacional; por fim, na terceira parte, analisaremos o processo de reorganização dos mecanismos de dominação da classe dominante no Brasil, que se deu ao longo desta reestruturação estatal, com o surgimento de organismos que denominaremos de “novo tipo” que, atuando simultânea e até de forma associada a organismos tradicionais, configuram um novo *modus operandi* de ação da burguesia no Brasil, nas esferas político-econômicas, em geral, e nas políticas educacionais, em particular.

1.1. O Estado Integral: aspectos teóricos e metodológicos

Situado firmemente no terreno marxista, Antonio Gramsci formula seu quadro teórico conceitual a partir da observação da realidade concreta, de suas preocupações com as mudanças no capitalismo mundial na virada do século XIX para o XX, trabalhando em uma época na qual se pôde observar a intensificação da participação política, maior organização das classes na sociedade civil, uma maior complexificação do Estado em seu sentido restrito, e das formas de dominação de classe. Em sua teoria, realiza um movimento de conservação/superação de conceitos básicos oriundos da teoria marxiana, uma vez que parte da descoberta realizada por Marx e Engels, acerca do caráter de classe de todo fenômeno estatal. Ao incorporar conceitos básicos desses intelectuais, se filia a essa tradição revolucionária da qual jamais se afastaria.

Entretanto, além da conservação, Gramsci também realiza um movimento de superação da definição marxista existente até então, realizando a “ampliação” do conceito de Estado. Como bem observa Coutinho (1992) ao analisar esse movimento dialético na teoria do Estado formulada pelo intelectual sardo, ele defende que Gramsci expressa “[...] uma nova determinação do Estado, que não nega ou elimina as determinações registradas pelos “clássicos”, mas representa – e Gramsci está consciente disso – um enriquecimento e um desenvolvimento das mesmas” (COUTINHO, 1992, p. 76).

A chave para o entendimento dessa transformação, ou seja, esse fato novo, essa “nova determinação do Estado”, está na recriação, de forma totalmente original, do conceito de sociedade civil que é, segundo Mendonça (2013) o caminho pelo qual Gramsci enriqueceu a teoria marxiana do Estado, ampliando-a e completando-a.

Ao escrever sobre o papel dos intelectuais na disputa pela hegemonia – tema que analisaremos logo a frente -, em carta escrita a Tania Schucht, sua cunhada, datada de setembro de 1931, Gramsci nos fornece uma importante síntese de sua concepção ampliada do Estado. Segundo ele:

O projeto de estudo que fiz sobre os intelectuais é muito amplo [...]. Esse estudo também leva a certas *determinações do conceito de Estado*, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais. (GRAMSCI apud LIGUORI, 2007, p. 20-21. Grifos do autor)

Em outro momento, ao escrever novamente sobre suas reflexões acerca do papel dos intelectuais, mas agora nos cadernos escritos durante o período de cárcere fascista (1926-1937), Gramsci acaba por expor quais seriam as funções dessas partes chave – sociedade civil e sociedade política - que constituem o Estado em sua teoria. Segundo ele:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto dos organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 2006, v.2, p. 20-21)

Ambas as passagens nos fornecem preciosos elementos para a compreensão da sofisticada categoria de Estado em Gramsci, suas partes constitutivas, funções e características. Primeiramente, Gramsci distingue as duas esferas essenciais do Estado – sociedade civil e sociedade política – no interior da superestrutura, ou seja, no que corresponde para ele às questões político-ideológicas. Entretanto, isso não significa que ele descole sua teoria da base estrutural econômica, relativa às relações sociais de produção e à luta de classes.

No sentido de buscar desfazer esse equívoco interpretativo acerca da formulação gramsciana, Liguori (2007) escreve que, tendo como ponto de partida as lições fundamentais de Marx, Gramsci não substituiu a economia pela política, ao contrário, reafirma o nexo dialético entre os dois níveis da realidade, mas ocupou-se de investigar com profundidade o nível superestrutural. E completa:

É a partir da não separação “ontológica” de Estado e sociedade civil e de política e economia que Gramsci pode captar o novo papel que o político assume no século XX, seja em relação à produção econômica, seja – consequentemente – em relação à composição de classe da sociedade. (LIGUORI, 2007, p. 17)

A esse respeito, Mendonça (2014) evidencia os elementos históricos que justificam a maior preocupação de Gramsci com a análise dos movimentos políticos e ideológicos, sem abandonar, entretanto, a estrutura econômica:

Em verdade, a reflexão gramsciana voltou-se para as formas de dominação assumidas pelo capitalismo ocidental desde inícios do século XX – já que, sob o Imperialismo, transformaram-se e complexificaram-se não só a estrutura produtiva, como também as superestruturas asseguradoras da reprodução da ordem social – mediante o estudo dos processos de organização das vontades coletivas, como o espaço particular da política, da cultura e da ideologia. (MENDONÇA, 2014, p. 32)

Esta unidade dialética entre as esferas constitutivas da realidade social configura o que Gramsci denomina de bloco histórico, ou seja, “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2015, v. 1, p. 250), cujas determinações só podem ser compreendidas a partir do conjunto de relações que se desenvolvem em um determinado processo histórico.

Para o marxista italiano, o ‘cimento’ do bloco histórico é a hegemonia, que não consiste na simples subordinação de uma classe a outra, ou da hegemonia apenas enquanto aliança de classes: a hegemonia consiste na capacidade de direção política e cultural de uma classe sobre a outra, que significa a capacidade de constituir uma visão de mundo a ser incorporada por demais frações aliadas, assim como o consenso passivo de grande parte da classe dominada.

Outro ponto importante consiste no entendimento de que a ideia de “ampliação do Estado” feita através da incorporação da sociedade civil ao lado da sociedade política, carrega consigo uma preocupação do marxista italiano em negar as interpretações que delegavam ao Estado apenas a função coercitiva. Para ele, ao lado da coerção também caberia ao Estado a função de construção de consenso e, portanto, em sua análise, identifica a sociedade civil dentro, e não fora do Estado. (Idem, 2013). A separação que Gramsci opera do Estado em dois conceitos-chaves se faz unicamente com fins analíticos, uma vez que o intelectual possui uma concepção dialética da realidade histórico-social e o nexo que se estabelece entre ambos não é de cisão, mas sim de conexão. Buscando destacar o caráter unitário e orgânico do

pensamento gramsciano, Liguori (2007) denomina essa relação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política por unidade-distinção, “[...] de modo que abordar um sem o outro significa negar a si mesmo a possibilidade de ler corretamente os *Cadernos*. (LIGUORI, 2007, p.13. grifo do autor)

O que Liguori apresenta é que a sociedade civil e a sociedade política são planos que se sobrepõe no que Gramsci chama de Estado Integral. Nesse sentido, o conceito de sociedade civil é totalmente inseparável da noção de totalidade, ou seja, da própria luta de classes, representando, assim, o momento de mediação entre as relações de produção e a organização do Estado *stricto sensu*.

Em suma, como bem sinaliza Coutinho (1992), ambas as esferas visam promover, de acordo com uma classe fundamental de um determinado bloco histórico, a promoção e conservação de uma determinada base econômica, o que as diferencia é o modo pelo qual encaminham essa promoção e conservação. A sociedade política, na obra de Gramsci, equivale ao Estado restrito, aos aparelhos pertencentes aos governos com objetivo de administrar, organizar os grupos em confronto, assim como exercer a coerção sobre aqueles que não consentem. Exerce uma dominação através da coerção e corresponde, assim, ao fenômeno estatal que havia recebido maior atenção por parte dos clássicos até então.

Conforme já apontamos anteriormente, Gramsci não abandona esta dimensão, mas a soma com as novas determinações descobertas por ele e que se concentram no conceito de sociedade civil. É nessa esfera que o intelectual observa um espaço específico de manifestação da hegemonia, onde as classes e frações de classe organizadas buscam conquistar aliados para alcançar a direção política e o comando sobre o conjunto da vida social.

Uma observação, entretanto, se faz imperiosa: apesar de Gramsci relacionar a coerção à sociedade política e o consenso à sociedade civil, isso não significa que se estabeleça aqui um antagonismo, uma cisão mecânica entre as funções das duas esferas. Há coerção na sociedade civil, assim como algum nível de consentimento na sociedade política. Sobre essa questão, Bianchi (2008) esclarece: “Fazendo um uso mais literário do que literal dos conceitos é possível afirmar que na sociedade civil o consenso é ‘hegemônico’, enquanto na sociedade política, é a coerção” (BIANCHI, 2008, p. 197-98). Considera, desta maneira, que os espaços institucionais onde se exercem as funções de direção e dominação não são exclusivos, respectivamente, da sociedade civil e política.

Seguindo nessa mesma direção, ao analisar as lutas por hegemonia que se dão no interior da sociedade civil, Mendonça (2013) afirma que:

[...] se a luta de hegemonias em Gramsci não é apenas uma luta entre visões de mundo, mas igualmente uma luta entre as agências que dão suporte material a essas ideologias, articulando o consenso das grandes massas, é óbvio que os cortes classistas e suas divergências atravessam as próprias agências, muitas vezes contrapondo-as umas às outras. Nesse sentido, a sociedade civil guarda não somente forte dose de conflitividade, como também de coerção, equivocando-se os que tratam como mero ‘espaço de liberdade’, pelo simples fato de situar-se em âmbito distinto do Estado restrito. (MENDONÇA, 2013, p. 20)

A sociedade civil em Gramsci apresenta-se, assim, de forma muito distinta da concepção atualmente hegemônica na lógica liberal, que consiste em um espaço de liberdade para além, para fora do Estado, espaço que tudo engloba como um mero conjunto de relações e instituições onde se dissolvem os conceitos de capitalismo e classes sociais (Idem, 2013). Ao contrário desse processo de despolitização que o termo vem sofrendo na contemporaneidade, o conceito de sociedade civil é compreendido pelo intelectual italiano enquanto a arena primordial da luta entre e intraclasses. Essa disputa se dá, segundo o autor, por meio da organização das classes e frações de classes através de organismos de adesão voluntária, aos quais denomina de Aparelhos Privados de Hegemonia (doravante, APHs)³. É a partir desses determinados aparelhos - entre os quais Gramsci destaca igrejas, sindicatos, partidos, jornais, imprensa entre outros – que são formuladas e moldadas as vontades coletivas de grupos específicos e são irradiados para o conjunto da população através de mecanismos de dominação e convencimento.

Logo, devido ao seu caráter, qualquer alteração na correlação de forças vigente na sociedade civil atravessará a sociedade política, repercutindo, em particular, nos organismos estatais. Isso porque o Estado em Gramsci não pode ser lido nem como um objeto, ou seja, como um instrumento monopolizado para a dominação de uma determinada classe ou fração de classe; nem como sujeito, como uma espécie de entidade que paira sobre a sociedade e os conflitos sociais. Em Gramsci, o Estado se constitui enquanto uma relação social, uma condensação das relações definidas pela luta entre as classes sociais. (LAMOSA, 2016; MENDONÇA, 2007a, 2007b). Tomar o Estado como uma relação social leva Fontes (2010) a nos apresentar uma importante consideração:

³ Segundo Coutinho (1996), em Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia podem ser assim sintetizados: “(...) são organismos sociais privados, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito; mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo “privado” entre aspas, querendo com isso significar que – apesar desse seu caráter voluntário ou “contratual” – eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são partes integrantes das relações de poder em dada sociedade. (COUTINHO, 1996, p. 55).

Nessa relação ampliada entre o Estado e a sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas. (FONTES, 2010, p. 136)

Na medida em que a hegemonia de uma classe se estabelece a partir da sua capacidade de organizar e dirigir o consenso na sociedade civil e que, a sociedade política é constituída pela condensação das correlações sociais vigentes nesta mesma sociedade civil, entendemos que o papel do Estado restrito contribui fortemente nesse processo de dominação. O que emerge como consequência dessa análise das relações entre sociedade política e sociedade civil é que o Estado Integral em Gramsci, segundo Mendonça (2014), não é apenas um sofisticado conceito, mas uma proposta, uma ferramenta metodológica. Acerca dessa proposta metodológica, oportunamente a autora propõe que:

Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores que integram esses sujeitos coletivos organizados, a que classe estão organicamente vinculados e, sobretudo, o que estão disputando junto a cada um dos organismos do Estado restrito, sem jamais obscurecer que Sociedade Civil e Sociedade Política encontram-se em permanente inter-relação. Pensar o Estado significa, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da sociedade civil articulam-se no e pelo Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas (MENDONÇA, 2007a, p. 15)

Assim, para além de um conceito em meio a um amplo quadro teórico, a formulação de Estado em Gramsci fornece um itinerário de investigação que tem como ponto de partida a sociedade civil, mais detidamente os aparelhos privados de hegemonia que dão direção política para a luta de classes, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados. Esse roteiro exige o levantamento de documentos acerca dos aparelhos hegemônicos em disputa aos quais se pretende investigar – revistas, atas, entrevistas, projetos, pesquisas – de modo a inferir a atuação cotidiana desses agentes, compreendendo que eles não atuam apenas na sociedade civil e também estendem sua ação junto aos organismos estatais (Ministérios, comissões, conselhos, secretarias, etc.) (LAMOSA, 2016, p. 49).

Aqui, portanto, torna-se essencial para a pesquisa um agente que é central na própria teoria gramsciana, a do intelectual. Para o autor, todos os homens são intelectuais, isso porque:

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2006, v.2, p. 53)

Entretanto, ainda que todos sejam intelectuais, pois possuem uma concepção de mundo e contribuem para a manutenção ou modificação dessa concepção, apenas alguns exercem a função de intelectuais na sociedade. Isso porque, exercem essa função aqueles que possuem uma relação orgânica com determinada classe ou fração de classe. De acordo com as palavras do próprio autor:

Todo grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (Ibidem, p. 15)

Enquanto representantes de determinada classe ou fração de classe na sociedade civil e organizados através dos aparelhos privados de hegemonia, esses intelectuais denominados por Gramsci de “orgânicos” respondem não apenas pela organicidade das vontades e ações coletivas de determinado grupo ao qual se identificam, mas também pela tarefa de conquistar a direção da própria organização no conjunto da sociedade.

Em relação a classe dominante, Gramsci observa a capacidade destes de atuar enquanto intelectuais, ou seja, dirigindo o conjunto da sociedade capitalista de acordo com seus interesses coletivamente organizados, pois:

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo seu complexo organismo de serviços, **até o organismo estatal**, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar essa atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. (Ibidem, p. 15-16. grifo nosso)

Nota-se, portanto, que os intelectuais orgânicos têm como principal responsabilidade a função organizativa e, para isso, não atuam apenas na sociedade civil, mas também se inserem no interior das agências da sociedade política na intenção de obter a direção das políticas públicas que lhe interessam. É, portanto, nesse sentido, que Mendonça (2014) propõe o uso da categoria de Estado Integral como uma ferramenta metodológica àqueles que em suas investigações buscam analisar as formas de atuação da burguesia no interior do aparelho estatal. No que diz respeito a nossa pesquisa, é através desse viés metodológico que buscamos

investigar de que maneira os intelectuais orgânicos industriais, organizados na Confederação Nacional da Indústria (CNI), atuaram no interior do Estado restrito para buscar conquistar a hegemonia de seu projeto de formação de nível médio nas políticas do Novo Ensino Médio.

Por fim, sem nunca subsumir o caráter geral, ao qual apresentamos até aqui com base na teoria gramsciana, consideramos que os Estados também possuem determinantes históricos que alteram sua forma de organização e atuação em determinado bloco histórico, mas sem perder sua dimensão geral que o constitui enquanto “integral” ou “ampliado” na atual fase do modo de produção capitalista. Analisar os mecanismos utilizados hoje pelos aparelhos privados de hegemonia organizado na sociedade civil para atuar através de seus intelectuais orgânicos no interior da sociedade política passa, necessariamente, pela compreensão dos condicionantes históricos e as especificidades contextuais do Estado no período e na sociedade ao qual se pretende investigar.

Dessa forma, na seção seguinte, pretendemos contribuir para uma melhor acomodação de nosso objeto no contexto histórico ao qual integra. Sem a intenção de esgotar o debate ou a extensa bibliografia sobre o tema, adotaremos como recorte temporal inicial a década de 1990, quando tem início a implementação das políticas neoliberais no país alterando significativamente a forma de atuação do Estado brasileiro tanto na economia, quando nos campos políticos e sociais. Pretendemos, assim, nos deter na análise das especificidades históricas do Estado brasileiro na contemporaneidade, tendo como objetivo compreender como as alterações no modo de organização do Estado vem impactando transformações no processo e nos mecanismos de empresariamento das mais recentes políticas públicas educacionais de nível médio.

1.2. Estado Integral em tempos neoliberais: as alterações na relação entre a sociedade civil e Estado restrito no Brasil

Em meado dos anos de 1970, após um longo período de acumulação de capitais, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico e os países centrais foram atingidos por uma profunda crise que, paulatinamente, estendeu-se para toda a periferia do sistema. De forma bastante clara, Antunes (2009) enumera em seis pontos quais seriam os traços mais evidentes dessa crise, que foram:

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o

controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2) o esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; 3) hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e as oligopolistas; 5) a crise do *Welfare State* ou do ‘Estado do bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos *contingentes* que exprimiam esse novo quadro crítico.” (ANTUNES, 2009, p. 31-2. Grifos do autor)

Corroborando com Antunes, ao analisar a mencionada crise, Harvey (1992) observa que a resposta da classe capitalista foi uma profunda reestruturação produtiva, política e da vida social, a partir do surgimento do que denominou de regime de acumulação "flexível", “A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” (HARVEY, 1992, p. 140. grifos do autor).

Ao lado dos fatores de ordem econômica, nota-se que os elementos enumerados por Antunes mostram que a crise também se expressou através de condicionantes de ordem política e social, em especial aqueles que dizem respeito aos mecanismos de funcionamento do aparelho estatal. Tendo como base a lógica da flexibilização, além do intenso processo de reestruturação produtiva e do trabalho, a resposta dada pelo capital à sua própria crise passou pela reorganização de seu sistema político e ideológico de dominação, sendo seu delineamento mais evidente a implementação do projeto neoliberal. A adoção de uma política neoliberal trouxe significativas alterações para o funcionamento do próprio Estado uma vez que, conforme afirma Mészáros (2002), este é imprescindível ao sociometabolismo do capital.

Nesse contexto, estabeleceram-se medidas políticas, econômicas e sociais em resposta ao desgaste do modelo fordista de acumulação e da ação regulatória do Estado de bem-estar social, que havia emergido no período pós Segunda Guerra Mundial e eram hegemônicos até então. Acerca do papel do Estado nesse novo projeto, Harvey (2005) caracteriza que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...]. (HARVEY, 2005, p. 12)

Ou seja, orientada pela apologia do mercado, a receita neoliberal para superação da crise consistia na reorientação da intervenção do Estado; na desregulamentação e desnacionalização da economia através de privatizações e da abertura dos mercados; além da ressignificação da ação do Estado nas políticas de proteção social, através da desregulamentação dos direitos sociais (trabalhistas, previdenciários, educacionais e de saúde) que deveriam ser passados ou compartilhados com iniciativa privada. (BOITO Jr. 1999; ANTUNES, 2009; MARTINS e NEVES, 2015). Bem como observa Iasi (2007), há muito pouco de novo no neoliberalismo que, como um grande museu de velhas novidades, opera em novas condições históricas o discurso burguês gestado na aurora do capitalismo no século XVIII, uma vez que, nada mais é que “o liberalismo, de novo, apresentando ideologicamente como neoliberalismo” (IASI, 2007, p. 77).

A política neoliberal não teve os mesmos impactos e não produziu os mesmos efeitos em todas as regiões e países. No *hall* de suas - poucas - novidades, o discurso neoliberal apresenta a ideia da “globalização”, ou seja, de que o modo de produção capitalista em sua atual fase é um espaço econômico internacional constituído por um grande mercado homogêneo, ou tendencialmente homogêneo, livre da ação estatal e produzido pelas empresas globais. Propaga também, a ideia de que a abertura das economias é inevitável, além de benéfica para o desenvolvimento das nações, ofuscando o conceito e a própria ação imperialista (SILVEIRA, 2011).

Entretanto, tendo em vista as desigualdades entre os países centrais e periféricos que o discurso da globalização busca mascarar, longe de criar um mercado global e homogêneo, a abertura dos mercados favorece as empresas dos países imperialistas e amplia as desigualdades, reafirmando a dependência entre os países de capitalismo dependente e o centro do sistema.

Com base nas férteis formulações críticas da Teoria Marxista da dependência (TMD), foi possível a apreensão, com maior rigor, deste processo. De acordo com Luce (2018) e Bichir (2012), esta teoria foi forjada pelos intelectuais brasileiros Ruy Mauro Marini, Vania Bambirra e Theotonio dos Santos, no calor da luta de classes na América Latina nos anos 1960 e 1970 e tem entre outros expoentes nomes como Jaime Osório, Orlando Caputo e

Adrián Sotelo Valencia. Silveira (2011), destaca que a TMD se ancora em conceitos como modo de produção, mercado mundial, mais-valia, lucro, acumulação de capital, divisão internacional do trabalho, superexploração do trabalho, monopólio, imperialismo e subimperialismo, atraso e subdesenvolvimento, contribuindo

para o entendimento de questões como a expansão do capital em escala global, os processos de integração e regionalização, a extensão da lei do valor e da superexploração do trabalho como mecanismos de compensação das desigualdades que acarretam a superprodução e superacumulação do capital no contexto de organização flexível do trabalho (SILVEIRA, 2011, p. 98)

A partir do entendimento de que o capitalismo dependente corresponde a uma forma do modelo de acumulação capitalista, no qual o desenvolvimento e o subdesenvolvimento não são processos desvinculados, separados pelo tempo ou meramente superáveis por políticas econômicas, a TMD fez também a crítica as visões econômicas que defendiam a ideia de que era possível superar a condição de dependência através da industrialização, sem a realização de rupturas com as estruturas socioeconômicas dominantes, afirmando que esse caminho

não seria capaz de levar à superação das enormes mazelas em nossas formações sociais, mas produziram formas renovadas da dependência que a condição econômico-social da América Latina não se devia à falta de capitalismo, sendo na verdade uma maneira particular em que o capitalismo se reproduz; que não havia burguesias internas com vocação anti-imperialistas, mas o desenvolvimento associado e integrado ao imperialismo, em que as classes dominantes locais procuram compensar sua desvantagem na competição intercapitalista superexplorando os trabalhadores; que o imperialismo não era fenômeno externo, mas apresenta também face interna, fincando raízes em nossas sociedades [...] (LUCÉ, 2018, p. 10-11)

Portanto, ainda extremamente atual e profícua para o entendimento da formação, assim como dos problemas e desigualdade econômicas e sociais da América Latina, a TMD nos ajuda a compreender que o objetivo do neoliberalismo na América Latina é, em primeiro lugar, ampliar a exploração financeira dessa região, com base na transferência de valor da periferia para o centro do sistema e a superexploração da força de trabalho nos países de capitalismo dependente. Nesse caso, a reestruturação produtiva pós crise dos anos de 1970, levou ao aprofundamento da condição de dependência das economias periféricas dentro da lógica mundial de acumulação capitalista (BOITO Jr., 1999; CARCANHOLO, 2008; CHESNAIS, 1996; MARINI, 2000).

É, portanto, nesse contexto de internacionalização das economias e de alterações na divisão internacional do trabalho, sob a condição de dependência aos centros hegemônicos do

capital descrita acima que, por meio da mediação dos organismos supranacionais⁴ e regionais⁵ associados as burguesias locais, entram em curso os direcionamentos para que as políticas de estabilização na América Latina viessem acompanhadas, conforme analisa Silveira (2011, 2012, 2015, 2016, 2018), de reformas estruturais, da ressignificação do papel do Estado, da desregulamentação, da abertura comercial e das privatizações dos setores da indústria e dos serviços que até então eram estatais.

Ainda que na década de 1970 países como Chile (1973), Uruguai (1974) e Argentina (1976) tenham ingressado na era neoliberal, é a partir do Consenso de Washington, ocorrido e elaborado em 1989, que o mundo capitalista mergulha definitivamente no neoliberalismo e a implantação dessas políticas ganham fôlego no cenário latino-americano, correspondendo aos princípios do projeto imperialista neoliberal para os países de capitalismo dependente (SILVEIRA, 2011)

É, então, no contexto de reabertura política, com o fim da ditadura empresarial-militar (1964-1985) e o processo de redemocratização, que se hegemoniza no Brasil o bloco de poder alinhado às políticas neoliberais, dando início, assim, a conformação de um novo bloco histórico. Com a vitória de Fernando Collor de Mello (1990-1992) nas eleições presidenciais de 1989 e o nascimento do Programa Nacional de Desestatização (PND)⁶, aprovado em março de 1990, foram introduzidas as primeiras medidas de abertura comercial, desindustrialização e privatizações. A venda de empresas e serviços públicos estatais, símbolo da neoliberalização da economia nacional, tiveram como marcos iniciais as privatizações da siderúrgica Usiminas, em 1991, passando pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1993, pela Embraer, em 1994, pela Companhia Vale do Rio Doce, em 1997, entre outras.

⁴ Adotamos aqui a categoria utilizada por Silveira (2010, 2011, 2012, 2018), uma vez que concordamos com a autora ao afirmar que, os organismos supranacionais “funcionam como mecanismo de interpenetração e desdobramento dos conteúdos políticos, econômicos e culturais do imperialismo (...) [bem] como *partido político* mediados pelos Estados-Nações, burguesias dependentes associadas ao capital internacional, intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos [do capital], assumem papel decisivo nas orientações de ordem política, assistência técnica, metodológica e financeira no que diz respeito à ‘reestruturação’, à ‘modernização’, ao ‘desenvolvimento econômico’, à ‘democratização’ dos Estados-Nações, ‘democratização da educação’; ‘internacionalização da educação superior’, com vistas à reforma cultural, intelectual e moral da sociedade.” (SILVEIRA, 2011, p. 179. Grifos da autora)

⁵ Sendo os supranacionais: Banco Mundial – BM; Fundo Monetário Internacional – FMI; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Organização Mundial do Comércio – OMC; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; e os regionais: Mercosul e seu correlato, Setor Educativo do Mercosul; União Europeia – EU; Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL; Oficina Regional da Educação para América Latina y el Caribe - OREALC e Área de Livre Comércio das Américas – ALCA. (SILVEIRA, 2011, cap. III).

⁶ Medida Provisória nº 155, de 15 de março de 1990. Esta MP foi convertida na Lei nº 8.031/90 que vigorou até o ano de 1997, quando foi revogada pela Lei 9.491/97 que passou a ocupar o posto de diploma regulador do PND.

Cabe registrar que o plano de privatizações e reformas iniciado nos anos 90 não foi concluído e ainda segue em curso no cenário nacional. O envolvimento de importantes empresas estatais em recentes casos de corrupção, como é o caso, por exemplo, da Petrobrás, tem dado fôlego e servido de argumento para o fortalecimento dos discursos privatistas⁷. No início de 2018, o governo declarou que seu pacote de privatizações previa 75 projetos ainda para o ano corrente, um dos maiores pacotes das últimas décadas. Além da Petrobras, outras importantes empresas estatais também estão na mira das atuais políticas de privatização, entre elas a Eletrobras - processo inclusive já em andamento -, a Casa da Moeda, Correios, além de ferrovias, portos e aeroportos.

Entretanto, embora as políticas neoliberais tenham começado a ser implantadas em governos anteriores, é nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999 e 1999-2002) que esse processo se acelera. Para a execução destas, além das políticas já em andamento no governo anterior, operou-se também a reforma da aparelhagem estatal a partir da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento formulado em 1995 pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o economista Luiz Carlos Bresser Pereira. Este documento traz um conjunto de ações voltadas ao “enxugamento” do Estado e a redefinição de seu papel e suas funções.

O projeto de reestruturação do aparelho estatal toma como base a indicação de quais as atividades, que a partir de então, o Estado brasileiro deve encarregar-se diretamente, quais ele deve apenas supervisionar/coordenar e quais ele deve compartilhar ou entregar à iniciativa privada, marcando uma nova organização da administração pública. Segundo o documento (BRASIL/MARE, 1995), no aparelho estatal neoliberal é possível distinguir quatro setores: 1) **o núcleo estratégico**, correspondendo ao setor que define e fiscaliza leis e políticas públicas e onde as decisões estratégicas são tomadas, é formado pelos poderes Legislativo, Judiciário, Ministério Público e, no Poder Executivo, pelo Presidente da República, pelos ministros e aos seus auxiliares e assessores; 2) **atividades exclusivas**, formado pelo setor e agências em que os serviços só podem ser realizados pelo Estado como, por exemplo, cobrança e fiscalização de impostos, polícia e previdência social básica, subsídio à educação básica, entre outros; 3) **serviços não exclusivos**, correspondendo ao setor onde o Estado atua simultaneamente com

⁷ A título de ilustração, destacamos a reportagem concedida por Roberto Castello Branco ao jornal Folha de São Paulo: BRANCO, Roberto Castello. *É urgente a necessidade de se privatizar não só a Petrobras, mas outras estatais.* *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/e-urgente-a-necessidade-de-se-privatizar-nao-so-a-petrobras-mas-outras-estatais.shtml>. Acesso em: julho de 2018. Castello Branco é Diretor do Centro de Estudos em Crescimento e Desenvolvimento da Fundação Getúlio Vargas, Ex Diretor do Banco Central e da Vale S.A., além de ex. conselheiro da Petrobras. Disponível em: < <http://epge.fgv.br/pt/professor/roberto-castello-branco> > Acesso em: julho de 2018.

demais organizações públicas não-estatais e privadas. “As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde [...]” (BRASIL/MARE, 1995. p. 52) e, por fim, 4) **produção de bens e serviços para o mercado**, correspondendo à área de atuação das empresas estatais, é caracterizado pelas atividades econômicas lucrativas que permanecem no aparelho estatal, que de acordo com o documento só permanecem públicas ou porque faltou capital ao setor privado investir ou porque são atividades naturalmente monopolistas não sendo possível a regulação via mercado, mas que seguindo a lógica neoliberal, já apontam para posterior desnacionalização quando afirmam que “[...] tornando-se necessário, no caso de privatização, de regulamentação rígida.” (Ibidem, p. 52-3)

Na continuidade, o texto define quais os tipos de gestão pública do aparelho estatal existem e a qual setor estatal correspondem. Partindo do princípio da existência, à época, de duas formas de administração públicas relevantes, o documento pondera benefícios e malefícios de cada uma considerando que o primeiro modelo, denominado de administração pública burocrática, apesar de sofrer do excesso de formalismo e da ênfase no controle dos processos tem a vantagem da segurança e efetividade nas decisões e que o modelo denominado administração pública gerencial, caracteriza-se fundamentalmente pela eficiência dos serviços prestados à sociedade. (Ibidem, p. 54). Nesses termos, ao corresponder os tipos de gestão que melhor serviriam aos quatro setores supracitados, o documento afirma que:

[...] no **núcleo estratégico**, em que o essencial é a correção das decisões tomadas e o princípio administrativo fundamental é o da efetividade, entendido como a capacidade de ver obedecidas e implementadas com segurança as decisões tomadas, é mais adequado que haja um **misto de administração pública burocrática e gerencial**.

No **setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos**, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público. **Logo, a administração deve ser necessariamente gerencial**. O mesmo se diga, obviamente, do **setor das empresas**, que, enquanto estiverem com o Estado, deverão obedecer aos **princípios gerenciais de administração**. (Ibidem, grifos nossos)

Assim, as políticas públicas, entendidas pelo governo a partir de uma concepção mercadológica de “serviços colocados à disposição do público”, conforme o trecho apresentado, começaram, segundo Neves (2001, 2004), a apresentar uma nova dinâmica, denominada “gerencial”, onde passam a ser definidas pelo núcleo estratégico, situado no Executivo central, operados de forma simultânea ou compartilhada por segmentos da “nova

sociedade civil”⁸ e posteriormente avaliada por esse núcleo central. Essa nova visão do papel do Estado causou grandes impactos no que diz respeito às políticas sociais em geral, que passaram a constituir serviços não-exclusivos do Estado, o que significa que podem ser executados simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada ou pelas organizações públicas não-estatais⁹. Separa-se, desse modo, a função de governar e a de executar, privilegiando a esfera privada e levando à mercantilização de diversas áreas e instituições sociais, que eram entendidas, até então, como responsabilidade exclusiva do Estado.

Indo ao encontro desse entendimento, a hegemonização do pensamento neoliberal e as alterações na esfera produtiva, seguidas da reforma do aparelho de Estado no Brasil, tiveram profundas repercussões nas políticas sociais em geral e nas educacionais em particular, no sentido de aprofundar os processos de mercantilização dos bens e serviços sociais. Isso porque, com a administração gerencial e a descentralização para o mercado, a sociedade civil passou a ser entendida no senso comum como um espaço neutro e de ajuda mútua onde diversos organismos aparecem como parceiros para a conquista e manutenção do bem-estar social e coletivo (NEVES, 2004).

Destacamos que, nesse contexto, o entendimento de sociedade civil hegemonizada no senso comum surge de forma reapropriada para atender aos interesses dos agentes do capital e em nada se assemelha a concepção desenvolvida por Gramsci, conforme apresentamos na seção anterior deste capítulo. Para Fontes (2017) essa visão “alardeada pelo pensamento liberal” levou à idealização da sociedade civil, uma vez que passou a ser considerada como “[...] um espaço angelical, distinto dos mercados e dos governos (e do Estado). Como se existissem ‘espaços’ ‘livres’ na sociedade capitalista!” (FONTES, 2017, p. 214). Seguindo nessa mesma trilha, Sônia Mendonça (2013), ao analisar essas reapropriações e releituras liberais do termo no Brasil a partir dos anos de 1990, alerta que “o que muitos hoje chamam de sociedade civil aponta para mudanças teórico-práticas tão profundas quanto dramáticas” (MENDONÇA, 2013, p. 22), isso porque:

⁸ O que aqui indicamos de forma crítica como “nova sociedade civil”, com base em Mendonça (2013), corresponde ao que vem sendo denominado acriticamente de Terceiro Setor, ou seja, o conjunto de fundações, associações e entidades iniciativa privada, sem fins lucrativos e que prestam serviços de caráter público. São assim identificadas pois não seriam nem o Primeiro Setor, que corresponde ao poder público, nem ao Segundo Setor, que corresponde a iniciativa privada. Na prática, trata-se de instrumentos legitimadores das práticas do capitalismo contemporâneo que buscam tornar privado o que é público.

⁹ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define a propriedade pública não-estatal como: “organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL/MARE, 1995, p. 54). Na continuidade deste capítulo, analisaremos criticamente o significado dessa definição à luz das categorias de sociedade civil e aparelhos privados de hegemonia em Antônio Gramsci.

É nesse sentido que, de maneira geral, a noção de “sociedade civil” passou a ser utilizada para delimitar o espaço potencial de liberdade fora do Estado, onde, teoricamente, predominam a autonomia e a associação voluntária e plural – sem que qualquer distinção seja feita entre uma empresa, um aparelho privado de hegemonia ou uma ONG. Dessa feita, a apropriação atual do conceito enfatiza a pluralidade das relações e práticas sociais, apesar de teimar em definir a “sociedade civil” a partir de oposições dicotômicas, tais como Estado *versus* espaço não estatal (via de regra presidido pelo mercado) ou ainda “poder político” *versus* “poder social”, dentre outras. Nesta “nova” leitura da sociedade civil, opera-se uma polarização que opõe a coerção – apanágio exclusivo do Estado – à liberdade e ação voluntária -, apanágios da sociedade civil, como se esta somente contivesse o bem, o consenso, o idealizado. (MENDONÇA, 2013, p. 23)

Desse modo, a autora conclui que:

Certamente, o risco que se corre com a generalização desses usos e abusos do conceito de sociedade civil ou mesmo de aparelhos de hegemonia não é pequeno, particularmente se repararmos que seu produto final mais contundente é a redução de todo o sistema social capitalista a um mero conjunto de instituições e relações que, além de dissolverem o próprio conceito de capitalismo, diluem, igualmente, o conceito de *classe social* (Ibidem, grifo da autora)

Nesses termos, o processo de despolitização da sociedade civil, tendo como norte o aprofundamento de um sentido mercadológico, conforme analisada e criticada acima, com base em Fontes (2017) e Mendonça (2013), conformou uma nova cidadania fundada na lógica da “responsabilidade social”, ou seja, na repartição das responsabilidades sociais estatais com diferentes segmentos dessa sociedade civil positivando, assim, a atuação das organizações empresariais na esfera pública (MARTINS, 2009).

Neste cenário, diferentes frações da burguesia vêm ganhando campo de participação nos processos de mudança das políticas sociais valendo-se da reconfiguração do espaço público, ou seja, ao passo que prestam “serviços públicos não estatais”, também oferecem programas privados com base na ideia de responsabilidade social das empresas. Fazendo uso de sua posição de poder privilegiada, tem apresentado cada vez mais estratégias de ação organizadas no sentido de influenciar projetos, discussões e a implementação de decisões políticas junto aos governos, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais. Para tanto, vem ocorrendo desde os anos 1980 uma reconfiguração das agências de organização de classes na sociedade civil configurando ao lado de aparelhos privados de hegemonia tradicionais o que denominaremos de aparelhos de “novo tipo”, como veremos na próxima seção.

1.3. A reconfiguração dos mecanismos de dominação de classe no Brasil: a relação entre Aparelhos Privados de Hegemonia tradicionais e de novo tipo na educação

Conforme analisamos, o processo de reestruturação econômica e política imposta pela classe dominante como mecanismo de restauração do sistema do capital à crise iniciada nos anos de 1970 teve como uma de suas consequências no Brasil a alteração no papel do Estado Integral. A partir de então, novos sujeitos começaram a ser considerados e formas mais sofisticadas de intervenção dos aparelhos privados de hegemonia na sociedade política passaram a ser observados.

Um dos principais mecanismos utilizados pelos grupos empresariais organizados na sociedade civil (APHs), operando nas contradições da reforma do Estado, foi a criação, a partir de 1980, de empresas privadas prestadoras de serviços autodenominadas organizações não governamentais (ONGs) e de Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL), pós os anos 1990, para atuarem no sistema de parceria público-privada (NEVES, 2002; FONTES, 2010; CASIMIRO, 2016; LAMOSA, 2016). Diferindo-se da privatização clássica, onde há a venda ou concessão de empresas e instituições públicas à iniciativa privada por meio de leilões, o mecanismo de parcerias escamoteia o caráter privado dessas organizações, pois ao assumir a identidade de público não-estatal – possibilidade aberta, conforme analisamos, pela reforma do aparelho estatal – essas organizações:

[...] ao mesmo tempo em que garante a natureza pública dos serviços sociais, viabiliza a política própria do modelo neoliberal de organização social. A parceria entre Estado e sociedade, no campo social, é a expressão mais clara da especificidade da privatização das políticas sociais nos tempos neoliberais. A privatização em curso, longe de constituir uma retirada do Estado do campo social, evidencia a sua presença refuncionalizada. (NEVES, 2002, p. 112)

Assim, as mudanças estruturais, superestruturais e conjunturais trazidas pela nova fase do sistema capitalista nos últimos trinta anos reconfigurou não apenas a relação entre o Estado *stricto sensu* e a sociedade civil no Brasil, mas também as próprias formas de organização e a configuração dos aparelhos privados de hegemonia, assim como a atuação dos mesmos, organizados na sociedade civil, na disputa pela hegemonização de seus projetos particulares, caracterizando, um novo *modus operandi* de ação política das frações da classe dominante brasileira. (CASIMIRO, 2016)

Em seu livro “Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história”, Virgínia Fontes (2010) analisou e caracterizou as principais transformações e complexificação da sociedade

civil no Brasil desde os anos de 1980, buscando compreender a nova correlação de forças do período que se iniciava. A autora registra como a intensificação da luta de classes no período, marcado pelas disputas pela redemocratização, levou a multiplicação e alteração no caráter dos APHs da classe trabalhadora, já que, “pela primeira vez na história do país, segmentos diferenciados da classe trabalhadora se organizavam, agiam em conjunto e conseguiam implementar *entidades de âmbito nacional*” (FONTE, 2010, p. 232. grifos da autora). Destaca, assim, a formação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1981; a implementação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983 e, dentre os movimentos sociais, considera o de maior fôlego e importância a criação, em 1984, do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). À essas organizações, Fontes atribui, ainda, o papel de politização da sociedade civil de base popular, nesse período, frente a um novo tipo de organização social empresarial que, conforme veremos, se multiplicava.

A década de 1980 foi marcada também pela expansão das organizações autodenominadas não governamentais (ONGs), que assim se autorreferem por utilizarem como critério de classificação apenas o pertencimento ou não institucional, escamoteando seu caráter de classe e buscando distanciar-se, no imaginário do senso comum, de identificações tanto do mercado quanto da política. Além disso, também se definem como instituições sem fins lucrativos.

Fontes (2005, 2010) também observa que, devido ao contexto no qual se consolidaram, de transmutação no sentido de sociedade civil e hegemonização de uma visão característica da tradição liberal, o caráter focalizado de suas atuações levou a despolitização dessas organizações. Mesmo sendo perpassadas pela luta de classes, assim como qualquer organismo da sociedade civil, uma vez que seu discurso e ações não apontam para situações de universalização das lutas sociais e dos trabalhadores, mas sim para questões específicas e fragmentadas de caráter socioambiental, a expansão das ONGs – e posteriormente das FASFIL - sacralizava como virtuosa a sociedade civil sob forte viés filantrópico, velando a composição e o conflito de classes em seu interior. A esse processo Fontes denomina de “conversão mercantil filantrópica” de APHs em ONGs (FONTES, 2005, 2010).

No campo da sociedade civil empresarial¹⁰, essas organizações remetem, principalmente a partir dos anos de 1990, não apenas “[...] a uma ‘simples’ despolitização, e parecem implantar-se como a *forma política que corresponde à expansão da expropriação*

¹⁰ Partindo sempre da leitura marxiana de que o modo de produção capitalista se estrutura a partir de uma sociedade cindida em duas classes antagônicas, burguesia e proletariado, utilizaremos os termos sociedade civil empresarial ou aparelhos privados de hegemonia empresariais para identificar as entidades que buscam dar organicidade à visão de mundo e objetivos da classe dominante.

dos trabalhadores diretos em escala mundial e potencializada [...]” (FONTES, 2005, p. 113. grifos da autora), isso porque:

Constituem-se em formas associativas correlatas à expansão internacionalizada do capital, na forma de mais-valia relativa, atuando sem mediação contratual e agindo a partir da captação de recursos para a realização de projetos em torno de objetivos focalizados. [...] As ONGs congregam desde profissionais sem expectativas diretas em suas áreas de formação no mercado de trabalho de seus espaços nacionais (médicos, enfermeiros, jornalistas, advogados etc.) a filantropos e setores religiosos; reúne militantes cujo desencanto com as formas político-partidárias os leva a atuar em modalidades próxima à da ação direta. Outras, ainda, agregam recursos provenientes de grandes empresas e contam crescentemente com recursos de fundos públicos ou estatais. (Ibidem, p. 115)

Se ao longo dos anos 1980 o cenário político foi marcado pela diversidade de movimentos sociais que, para além da heterogeneidade política, lutaram pelo fim da ditadura empresarial-militar, pela participação popular e democratização do Estado, com a neoliberalização e reforma do aparelho estatal, os anos de 1990 se iniciaram com parte considerável desses movimentos inserido no aparelho de Estado, abandonando a radicalidade de suas propostas e críticas às políticas governamentais. É nessa circunstância que as ONGs e FASFIL¹¹ aparecem como parceiras preferenciais na implementação das políticas sociais neoliberais no Brasil – em especial de saúde e educação -, uma vez que, com base nos aspectos “não governamental” e “sem fins lucrativos”, ocultam a mercantilização e a ruptura com a universalidade das políticas públicas. (COUTINHO, 2001; FONTES, 2010)

Entretanto, ao longo deste processo de reorganização e reconfiguração da estratégia de dominação burguesa no Brasil, um outro tipo de organização tem ganhado força na virada do século, particularmente no cenário educacional. Um conjunto de organizações empresariais de “novo tipo” tem se difundido, diferindo-se dos tipos tradicionais por mobilizar diferentes frações do capital e segmentos sociais em uma mesma associação. Esses APHs fazem parte de um conjunto mais amplo de organismos denominados de FASFIL, Fundações privadas e Associações Sem Fins Lucrativos.

Segundo extensa e importante pesquisa realizada por Flávio Casimiro (2016, 2018), esses organismos da “nova direita no Brasil” tem como alguns de seus principais expoentes o Instituto Liberal/IL, fundado ainda em 1983 por um grupo de intelectuais e empresários com o

¹¹ Segundo a classificação do IBGE, as FASFIL são entidades sem fins lucrativos que se enquadram simultaneamente em cinco critérios: privadas, não integrantes do aparelho estatal; sem fins lucrativos, que até podem gerar lucro, mas essa não constitui sua razão primeira e este lucro deve ser reaplicado em suas atividades-fim; institucionalizadas; auto administradas e voluntárias. (IBGE, 2019)

objetivo de difundir a ideologia neoliberal entre as elites “formadoras de opinião” no Brasil; o Instituto de Estudos Empresariais/IEE (1984); o Grupo de Institutos Fundações e Empresas/GIFE (1995); o Movimento Brasil Competitivo (2000); o Instituto Milenium/IMIL (2006); o Instituto Von Mises Brasil/IMB (2010); O Estudantes pela Liberdade/EPL (2012), entre outros. Segundo o pesquisador, entender o sentido, os objetivos e as formas de atuação desses organismos passa pela compreensão mais geral de que essa nova direita brasileira não possui uma homogeneidade ideológica e comporta distintas orientações e influências políticas e ideológicas. Todavia, mesmo abarcando contradições e conflitos intraburgueses, objetivam assegurar o essencial para a garantia de seus interesses de ampliação das taxas de lucro e acumulação do capital.

No campo específico da educação, esses APHs de novo tipo também vem conquistando espaço. Segundo relatório publicado em maio de 2019 pelo IBGE (2019) em parceria com técnicos da Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia - Diest, do IPEA, foram identificadas cerca de 237 mil FASFILs em 2016, sendo 15.828 classificadas como entidades de Educação e Pesquisa.

De maneira geral, esses APHs de novo tipo podem assim ser caracterizados:

Marcadas desde sua origem pela forte presença de grandes grupos empresariais, algumas dessas organizações têm procurado incorporar outros segmentos da sociedade formando coalizões que buscam agregar instituições governamentais e não governamentais, de diversos níveis, em torno de um objetivo comum.

[...]

Caracterizando-se como uma nova forma de participação, a atuação dessas organizações baseia-se na corresponsabilidade pela educação e, para tanto, elas buscam reorientar a educação pública, seja através do fomento ao debate público em torno do tema, seja através da produção técnica de documentos, ou, ainda, através de pressões aos governos e de propostas para intervenção nas políticas públicas para a educação. Para tanto, tais organizações valem-se de sua experiência empresarial para oferecer ideias, conhecimento e experiências vindas de outros contextos, mas que podem ser aplicadas na Educação Básica pública. (MARTINS, 2016, p. 91)

Uma vez que esses organismos atuam como coalizões, congregando diferentes frações da classe dominante, além de setores e representantes do Estado, no caso específico da educação pública, suas propostas correspondem aos consensos dessa classe para a formação da classe trabalhadora, articulando as diretrizes internacionais e a agenda do capital para a educação, nos países de capitalismo dependente, aos ajustes da burguesia brasileira, assumindo assim, ares de subordinação, mas com coloração local. Dentre as principais

entidades de caráter nacional destacamos o movimento Todos pela Educação/TPE (2006) e o Movimento pela Base Nacional Comum (2013).

Ao analisar o TPE, Martins (2016) observa que o fortalecimento desses organismos ocorreu com base na identificação, pelo empresariado, de um problema em sua atuação nas políticas educacionais, pois embora houvesse alguns consensos entre os projetos e propostas, as ações eram difusas e desarticuladas, sendo assim menos efetivas. Era necessário, portanto, criar uma maior unicidade e estratégia de ação. Seguindo nessa esteira, Evangelista e Leher (2012) analisam que a iniciativa de fundar o TPE partiu da constatação de que:

[...] as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção “de classe” na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a *socialização* de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos. Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras. (EVANGELISTA e LEHER, 2012, p. 7. grifo dos autores)

Se por um lado a articulação de classe em um organismo capaz de sintetizar os interesses dominantes fortalece a atuação do empresariado, por outro é central retomarmos o entendimento de que as classes essenciais não constituem uma unicidade e, portanto, seus interesses superestruturais – político, sociais e culturais – não apenas convergem, mas também se diferenciam, e podem até divergir, de acordo com seus interesses econômicos em cada momento histórico.

O binômio conceitual “pequena política/grande política” desenvolvido por Gramsci (2017), nos ajuda a elucidar como se dá essa correlação de forças no interior da classe dominante. No âmbito do que Gramsci (2017) define como “grande política”, ou seja, “[...] questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (GRAMSCI, 2017, p. 21) entendemos que há um projeto hegemônico do capital para o conjunto da sociedade, articulado supranacionalmente, defendido, adaptado e implementado pela classe dominante brasileira, de caráter subordinado, ou seja, pelo conjunto das frações que compõe a burguesia em determinado bloco histórico. É o que Neves (2004) observa ao analisar a educação no Brasil contemporâneo, quando afirma que o conjunto de reformas escolares que vem ocorrendo no Brasil desde os anos 90 do século XX “buscam adaptar a escola aos objetivos

econômicos e políticos-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista”. (NEVES, 2004, p. 1).

Entretanto, entendemos que é no que concerne à “pequena política”, aquela que “compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela dominância entre as diversas frações de uma mesma classe política” (GRAMSCI, 2017, p. 21) que se dá a disputa entre as diferentes frações da classe dominante. Assim, no campo da pequena política, ou seja, das relações conjunturais em uma determinada estrutura, a hegemonia do projeto de uma fração burguesa não exclui tensões, conflitos e disputas no interior desse bloco histórico.

Levando essa análise para o campo educacional, concluímos que apesar dos pontos de convergência entre os projetos educacionais dessas frações, seja ela industrial, agrária, de serviços ou financeira, posto que constituem frações de uma mesma classe dominante, é no campo do que Gramsci chama de “pequena política”, ou seja, na “política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas” (GRAMSCI, 2017, p. 21), que se dá no interior de uma estrutura já estabelecida, que seus projetos para a formação da força humana apresentam divergências, tendo como ponto central seus diferentes interesses utilitaristas para com a educação.

Assim, mesmo compondo aparelhos privados de hegemonia de novo tipo, as frações dominantes não prescindem de seus organismos corporativos, sejam eles ONGs, FASFILs ou mesmo os APHs tradicionais, como sindicatos e entidades patronais, com o intuito de organizar, garantir e hegemonizar seus interesses específicos. Ao lado das entidades de novo tipo, mantem atuação as entidades tidas, por nossa pesquisa, como tradicionais, ou seja, aquelas que possuem vínculo corporativo específico, apresentando-se abertamente como representante de algum setor econômico ou fração de classe. Entre essas, além da atuação na conquista de seus interesses econômicos, algumas operam historicamente no direcionamento das políticas educacionais, tendo em vista a necessidade de formar trabalhadores, objetiva e subjetivamente, para atender seus interesses de demanda por força de trabalho. Essa atuação vem se dando, historicamente, tanto no âmbito da sociedade civil, quanto na atuação dos aparelhos privados e seus intelectuais no Estado restrito, como é o caso dos industriais, objeto de nossa pesquisa.

Ao analisar a história do ensino industrial-manufatureiro no Brasil, Luiz Antônio Cunha pôde evidenciar as formas e interesses da atuação dos industriais nas políticas educacionais. Cunha (2000) mostra que desde o período colonial o Estado cumpriu o papel de subsidiar a formação de artífices para atender as necessidades de mão de obra para o mercado

manufatureiro - e depois industrial, - através da criação de instituições de formação profissional. Durante a colônia (1500-1822) e o período imperial (1822-1889), essa mão de obra era formada a partir da coação do Estado sobre aqueles homens que social e politicamente não estavam em condição de opor resistência, assim como com menores órfãos, abandonados e desvalidos. Isso ocorria, entre outras razões, porque os trabalhos tidos como manuais eram realizados pelos escravizados, o que fazia com que os homens livres buscassem resistir a esses trabalhos.

Já em fins do século XIX, com o aumento da produção manufatureira no país, começaram a surgir organizações também na sociedade civil para esse fim. Sendo as mais importantes os liceus de artes e ofícios, elas possuíam profundo vínculo com o Estado tendo em vista que:

Os recursos dessas sociedades provinham, primeiramente, das cotas pagas pelos sócios ou doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), nobres, fazendeiros e comerciantes. O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios. Havia, também, sociedades que tinham nos próprios artífices seus sócios. Mas essas sociedades só subsistiram quando conseguiram organizar um quadro de sócios beneméritos que as dirigiam e mantinham com seus próprios recursos ou com subsídios governamentais que atraíam. (CUNHA, 2000, p. 91-92)

O início da República trará consigo a visão, pela classe dominante, da formação profissional como meio de controle social, tendo em vista a expansão da indústria e o aumento do movimento operário. Essa perspectiva estava presente tanto nas escolas de aprendizes e artífices, como naqueles que defendiam o industrialismo como meio de modernização, progresso e desenvolvimento das forças produtiva, assim como instrumento de administração da “questão social” (CUNHA, 2000, 2000b; SILVEIRA, 2010).

O novo marco dessa relação histórica entre as classes dominantes e o aparelho estatal, no que diz respeito ao atendimento de seus interesses de formação profissional, foi o decreto 7.566, de setembro de 1909, que criou 19 escolas profissionais nas capitais dos estados do Brasil, denominadas Escolas de Aprendizes e Artífices (CUNHA, 2000; FONSECA, 1961). Segundo o documento, essas escolas seriam mantidas pelo Estado e sua finalidade educacional seria formar operários e contra-mestres através de ensino prático e dos conhecimentos técnicos necessários aos determinados ofícios, habilitando os “filhos dos desfavorecidos da fortuna o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los

adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”, tendo em vista ser um dos “primeiros deveres do Governo de República formar cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909).

O decreto lei determinava que se instalassem em cada uma das escolas até cinco “oficinas de trabalho manual ou mecânico, que forem mais convenientes e necessários aos estados em que funciona as escolas, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais” (Ibidem). Essa passagem, além de reafirmar a relação secular entre Estado e formação profissional com vista a atender ao empresariado – em específico o industrial -, também traz outro elemento que para nós é importante por sua atualidade, que é o reconhecimento da diversidade econômica regional, impondo uma formação que leve em consideração as necessidades do empresariado também a nível local (CUNHA, 2000, 2000b; SILVEIRA, 2010).

Não intencionando nessa seção uma reconstituição histórica minuciosa da atuação do empresariado industrial-manufatureiro no que diz respeito às políticas educacionais, mas sim, destacar experiências que nos ajudem a reconstruir a historicidade desta relação para os objetivos de nossa investigação dissertativa, destacaremos uma experiência que para nós é central na análise da relação entre os aparelhos privados de hegemonia empresariais tradicionais/corporativos da fração industrial e o Estado restrito. Assim, no que diz respeito à formação profissional, destacamos a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriais (SENAI).

A criação do SENAI foi precedida por outras experiências de organização da sociedade civil empresarial tradicional para formação de mão de obra profissional, como a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CFESP, em 1934 no estado de São Paulo¹². O centro foi criado por decreto, constituído pelas ferrovias do estado de São Paulo, com recursos oriundos das empresas e do governo, mas contava com administração autônoma, já marcando uma reorganização na relação entre a sociedade civil empresarial e o aparelho estatal. Esse novo caráter dos organismos empresariais de formação profissional orientará, tanto estruturalmente quanto pedagogicamente, a fundação do SENAI durante a Era Vargas (1930-1945) (RODRIGUES, 1998).

¹² Para maiores detalhes ver: CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. SP: UNESP, Brasília, DF: 2000b.; FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Tip da Escola Técnica Nacional. 1961 e, ainda, SILVEIRA, Zuleide Simas da *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

Ao comparar esses novos organismos aos liceus existentes até então, Cunha (2000) aponta que uma das principais diferenças está nos benefícios trazidos por essa nova forma de associação entre o Estado e as empresas afim de formar pessoal qualificado para elas. Segundo o pesquisador

O Estado era útil às empresas como fornecedor de recursos e garantidor das regras do jogo. Nas escolas de aprendizes e artífices, mantidas totalmente pelo Estado para a formação de operários para as empresas era difícil para aqueles perceber as diversificadas demandas destas. As empresas, por sua vez, tinham dificuldades de influir sobre o ensino devido à interveniência da burocracia educacional e dos padrões curriculares rígidos, quase uniformes. (CUNHA, 2000, p. 98)

Assim, sob novos marcos, o SENAI foi entregue à administração da Confederação Nacional da Indústria – CNI. Desde a sua fundação, em 1942, o SENAI, somado posteriormente os Serviço Social da Indústria – SESI e o Instituto Euvaldo Lodi – IEL, conforme veremos em capítulo posterior, consolidou-se como o mais complexo e duradouro sistema de formação de força de trabalho do empresariado industrial, autodenominado Sistema Indústria. Submetidos à CNI, o conjunto desses organismos constitui, ainda hoje, o principal APH tradicional, no que diz respeito a formação de trabalhadores para esse setor da economia, tendo se mantido hegemônico ao longo de mais de oito décadas.

Manter-se hegemônico, em sentido gramsciano, conforme vimos, não significa uma simples dominação de uma classe ou uma fração de classe sobre as demais, mas a capacidade desta de alcançar e manter a direção política e o comando sobre o conjunto da vida social, materializada pelas agências que dão organicidade a seus interesses. Assim, entender a importância e a continuidade da atuação da Confederação Nacional da Indústria no âmbito educacional brasileiro, no geral, e da educação básica de nível médio, em particular, passa pelo entendimento do atual bloco histórico; como ela vem se relacionando com os demais APHs, sejam tradicionais ou de novo tipo e com o Estado restrito para conquistar a hegemonia de seus interesses formativos nas políticas públicas educacionais.

A questão que agora se põe, portanto, além do entendimento dessa complexa rede de relações que a CNI construiu nas últimas décadas e da análise do seu projeto de formação da força de trabalho de nível médio nos dias atuais, a qual nos dedicaremos em nosso terceiro capítulo, é apreender a atual conjuntura na qual o empresariamento das políticas educacionais

por esse APH tem se dado, onde um conjunto de contrarreformas¹³ marcam uma nova ofensiva do capital sobre os trabalhadores.

Essas contrarreformas não constituem uma absoluta novidade, uma vez que correspondem as contrarreformas neoliberais que já vem sendo articuladas e implementadas desde os anos de 1990 no Brasil. Entretanto, a proposição e aprovação de um novo pacote de medidas nos campos do trabalho e da educação se deu no centro de um novo ciclo crítico do capital, que após ter atingido seu auge nos países centrais a partir de 2008, reverbera vorazmente seu ciclo recessivo nos países de capitalismo dependente, expondo as contradições inerente ao sistema do capital.

A partir desse entendimento, buscaremos no capítulo seguinte analisar qual o significado desse conjunto de contrarreformas, no geral, e qual o papel da formação de nível médio nesse contexto, uma vez que em fevereiro de 2017, no bojo desse pacote de medidas, majoritariamente destinadas a reformulações no campo do trabalho, foi aprovada no Congresso Nacional a Medida Provisória nº746/2016, transformada na Lei nº13.415/2017, intitulada (contra)Reforma¹⁴ do Ensino Médio, que visa uma profunda reestruturação de toda essa etapa de ensino, justamente quando se acirraram as contradições da crise político-econômica no cenário brasileiro.

¹³ Seguindo Coutinho (2012), utilizamos o termo contrarreforma para definir as medidas em curso ao invés de “reforma”, pois, com base Gramsci, o autor explica que a contrarreforma, no par dialético renovação/restauração, é uma pura e simples “restauração”, não existe o momento da renovação (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas, atendidas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes), mas sim, precisamente o velho, apenas restauração. Portanto, concordamos com Coutinho quando este argumenta que o neoliberalismo busca apresentar como “reformas” o que são, na verdade, contrarreformas. Destacamos aqui a tese produzida por Silveira (2011) no qual o termo é utilizado para caracterizar as reformas da educação superior no Brasil e em Portugal a partir dos anos de 1990.

¹⁴ Esclarecemos que, visando não alterar a nomenclatura das leis denominadas pelo governo de ‘reformas’, mas entendendo, conforme exposto na nota 12, que as presentes políticas representam em si contrarreformas, acrescentaremos o prefixo ‘contra’ entre parênteses para reafirmar nosso entendimento político.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PARA A (IM)PRODUTIVIDADE DO TRABALHO: QUAIS OS SENTIDOS DO “NOVO ENSINO MÉDIO”?

Pretendendo ultrapassar a aparência deste fenômeno e alcançar o entendimento totalizante dos sentidos contidos na reestruturação do nível médio de ensino no Brasil contemporâneo expressos pela (contra)Reforma do Ensino Médio, o presente capítulo discutirá a atual conjuntura de crise político-econômica pela qual o país vem passando, onde uma série de medidas estruturais vem sendo implementadas sob o discurso de reinserir a economia brasileira de forma competitiva no cenário mundial. Para atingir tal intento, um dos interesses das classes dominantes para a recomposição do capital e a superação da crise está na reformulação da formação da força de trabalho de nível médio, tornando-a correspondente objetiva e subjetivamente ao padrão de acumulação flexível.

No caso dos industriais, conforme veremos no terceiro capítulo, essa readequação tem aparecido como um objetivo central do projeto deste setor para a educação, uma vez que defendem a reinserção competitiva passa pelo aumento da produtividade. Para tanto, é necessária a constante adaptação da formação da mão de obra às inovações tecnológicas, processo que tem ganhado força nos últimos anos com a implantação do que vem chamando de Indústria 4.0 – ou quarta Revolução Industrial.

Assim, tendo como norte o exame da essência, mediações e contradições desse projeto hegemônico, daremos início a esse percurso por uma abordagem teórica dos determinantes gerais da educação no modo de produção capitalista, tendo como ponto central a categoria de “subsunção do trabalho ao capital”, desenvolvida por Karl Marx no esboço ao capítulo VI (chamado capítulo inédito) de O Capital (2004), para chegarmos ao entendimento do processo de subsunção da educação ao capital. Para tanto, tendo em vista a relação histórica e ontológica entre o trabalho e a educação, assim como a relação orgânica e dialética entre a estrutura (instância econômica) e a superestrutura (instâncias jurídicas, políticas e ideológicas) em um determinado bloco histórico, nossa análise partirá da centralidade do trabalho para compreender a relação estabelecida pela sociedade capitalista entre este (o trabalho) e a educação, bem como capturar o papel a ela atribuído e as características gerais e específicas que determinam a educação na atual fase do modo de produção capitalista, como a divisão sociotécnica do trabalho e a conformação do trabalhador coletivo de caráter flexível.

Posteriormente, entendendo que a compreensão de um processo histórico carece do entendimento de sua materialidade, pretendemos analisar a conjuntura crítica tanto econômica quanto política na qual ocorre a formulação e aprovação do conjunto de políticas educacionais

que pretendem reestruturar o nível médio de ensino. O aporte teórico desta análise será a “Lei Geral da Acumulação Capitalista”, formulada por Karl Marx (2013, 2017), com a intenção de compreender os fundamentos das crises no modo de produção capitalista e o cumprimento de contrarreformas como mecanismos de recuperação econômica. Por fim, à luz dos aspectos teóricos analisados, investigaremos o conteúdo político e pedagógico da (contra)Reforma do Ensino Médio no que tange os interesses do capital para a formação da força de trabalho, sob o imperativo da flexibilidade, com base em competências e ênfase na formação socioemocional e comportamental de trabalhadores para um mercado de trabalho instável e precarizado.

2.1. Trabalho e educação: da ontologia do ser social à subsunção real ao capital

As disputas que envolvem a educação integram uma complexa trama que a relaciona tanto à esfera produtiva quanto à correlação de forças em uma determinada sociedade concreta. No modo de produção capitalista, a classe dominante atribui à educação o papel de formação e qualificação profissional, mas também de conformação de uma determinada subjetividade da força de trabalho, em consonância com as demandas do processo produtivo.

Por outro lado, ainda que em nossa sociedade a educação sofra determinação fundamental da classe burguesa, ela também expressa demandas oriundas dos trabalhadores, tornando-se um espaço de disputa e constituindo-se enquanto objeto de interesse de ambas as classes sociais. Assim, atravessada por contradições, conforme destaca Fontes (2016), a educação na sociedade capitalista:

é impelida a responder às exigências de massas crescentes de trabalhadores, que aspiram a (e reivindicam) inúmeras saídas pela educação (mesmo se ambivalentes): a) letramento e conhecimento; b) ascensão social; c) sobrevivência (acesso a emprego ou a empregabilidade, isto é, a arte de se virar sozinho sem contrato e sobreviver); d) cidadania, ou acesso aos direitos; e, finalmente, e) aspiram *igualdade de condições*. (FONTES, 2016, p. 15)

Esse entendimento explicita as características históricas da educação no atual modo de produção, decorrente de sua relação com a forma que o trabalho assume nesta sociedade. Trabalho esse que possui características específicas desta formação social e que marcará também os sentidos e funções da educação nesse modo de produzir e reproduzir a vida. O fato é que além da dimensão histórica, o trabalho e a educação se relacionam sempre de forma ontológica, entendimento esse que parte da centralidade do trabalho para a auto reprodução do

homem. Assim, a educação, enquanto correlata ao trabalho, possui uma dupla dimensão para a teoria marxista a qual iremos examinar nesta seção, partindo de sua definição ontológica e chegando aos aspectos históricos próprios do atual modo de produção.

2.1.1. A centralidade do trabalho e sua relação histórica e ontológica com a educação

De acordo com o conjunto da obra marxiana, o homem é um ser histórico e social e à medida que passamos de uma visão abstrata do homem para uma visão concreta, a categoria de trabalho assume um lugar central para a compreensão do fenômeno humano-social. Aqui, a concepção de trabalho que se apresenta não coincide com o entendimento do senso comum no modo de produção capitalista, pois nos termos de Marx (2013), o processo de trabalho constitui-se numa

atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2013, p. 261)

Neste viés, o ato de agir sobre a natureza objetivando a produção das condições materiais de existência e reprodução da sociedade - em todas as dimensões, inclusive, estética, cultural, simbólica e afetiva - é o que Marx define como trabalho. Este trabalho, entendido enquanto autoreprodução do homem, condição para produzir-se como tal, assume estatuto ontológico, uma vez que "o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social" (LUKÁCS, 2013, p. 44), aspecto central da essência humana.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...] ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...]. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como produzem*. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX e ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores)

Entretanto, observa-se que o trabalho não deve ser entendido como a simples reprodução da condição material da vida humana, mas que as relações sociais que os homens estabelecem entre si derivam do modo como produzem a sua existência. O modo de produção, portanto, é o elemento básico para entendermos como os homens se produzem e como as

relações sociais variam historicamente, com base na forma que o trabalho assume em cada época.

É central em Marx o entendimento de que “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade [...]” (MARX, 2008, p. 47). Ou seja, o trabalho é a atividade ontocriativa que produz o homem, mas que não é realizada de forma individual e sim coletiva, pois, ao nascer, ele integra uma sociedade que já possui um acúmulo de formas sociais e históricas de interação e transformação da natureza. Portanto, o trabalho também produz a totalidade social e forja a sociabilidade humana e é nesse sentido que se estabelece a relação entre o trabalho e a educação na teoria marxista.

Essa relação se estabelece a partir da concepção de que a existência humana não é garantida pela natureza e tem que ser produzida pelos homens, isso significa que o homem não nasce homem, ele torna-se, ou seja, educa-se para tal. Conforme nos diz Saviani (2007), o homem

não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

No ato de transformar a natureza os homens aprendem a produzir seus meios de vida e, relacionando-se socialmente uns com os outros, educam a si e as novas gerações. Nessa concepção, o trabalho engendra um princípio educativo, fundamentado em um vínculo histórico e ontológico, “históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Ibidem, p. 155).

Porém, em cada época histórica o trabalho assume uma determinada forma e dele decorrem novas formas de produção e de sociabilidade dos homens modificando, assim, o sentido da educação nessa sociedade. No modo de produção capitalista, fundado no princípio da propriedade privada dos meios de produção, operou-se a divisão social do trabalho e a divisão da sociedade em duas classes antagônicas: a burguesia, classe que detém os meios de produção e o proletariado, que não os detém e, por isso, dispõe apenas da sua força de trabalho para sobreviver, vendendo-a para a burguesia. A relação que se estabelece entre essas classes está baseada na exploração da burguesia sobre o trabalho do proletariado, como descreve Marx e Engels (2010):

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constringidos a vender-se a retalhos, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. (MARX e ENGELS, 2010, p. 46)

Marx e Engels identificaram que a apropriação privada dos meios e instrumentos de trabalho torna a força de trabalho mercadoria e, na medida em que, tanto a atividade de trabalho quanto seu produto encontram-se totalmente estranhados do trabalhador, configurou-se sob o capitalismo a forma alienada de trabalho. “Mas o trabalho do proletário, o trabalho assalariado, cria propriedade para o proletário? De modo algum. Cria o capital, isto é, a propriedade que explora o trabalho assalariado[...] Em sua forma atual, a propriedade se move entre dois termos antagônicos: capital e trabalho” (Ibidem, p. 52).

Assim, o trabalho que era ontológico e fundante do ser social, pois tinha como único objetivo produzir mercadorias úteis para atender as necessidades humanas (valor de uso), não perde esta dimensão ontológica, mas torna-se duplamente dimensionado, pois torna-se também abstrato, ou seja:

O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato. (MARX, 2013, p. 116)

De acordo com essa formulação, entendemos que o capital se desenvolve e opera na contradição entre trabalho concreto, produtor de valor de uso e trabalho abstrato, produtor de valor de troca, que se materializa na relação contraditória entre capital, trabalho (agora em seu sentido abstrato, na forma assalariada) e educação. Decorrente dessa nova configuração histórica, o trabalho passa a constituir-se, concomitantemente, em produtor de bens materiais que satisfazem as necessidades humanas, mantendo sua característica geral de trabalho adequado a um fim que é o próprio trabalho, sob a forma concreta ou útil, e adiciona uma nova dimensão de trabalho abstrato, tornando-se veículo de valor de troca (MARX, 2008)

A relação antagônica entre as duas classes fundamentais – burguesa e proletariado - é a base social que possibilita a expropriação do trabalho, ou seja, a extração de mais-valia e, portanto, a alienação do trabalhador conforme caracteriza Mészáros (1981), “o homem está alienado da natureza; de si mesmo (de sua própria atividade); do seu ser genérico (de seu ser

como membro da espécie humana); o homem está alienado do homem (dos outros homens)” (MÉSZÁROS, 1981, p. 17). O entendimento desta cisão nas relações sociais de produção é fundamental para a compreensão da prática educacional que se dá no modo de produção capitalista, uma vez que a “totalidade destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Conforme expomos no capítulo 1, as relações sociais de produção de uma época se dão na relação orgânica e dialética entre a estrutura (instância econômica) e a superestrutura (instâncias jurídico, política e ideológica), ou seja, em um determinado bloco histórico, evidenciando que a alteração do caráter do trabalho levará a alterações nas relações superestruturais. Ainda que o mundo do trabalho tenha sofrido alterações ao longo da história da sociedade capitalista, características estruturais gerais desse modo de produção perpassaram seus diferentes modelos produtivos e analisar as mudanças, manutenções e contradições desses aspectos torna-se central para compreendermos o papel da educação na forma histórica que assume o capital nos dias atuais.

Nesse sentido, um importante aspecto do modo de produção capitalista que, apesar de ter tido sua gênese em meio as contradições do modo de produção ainda feudal, se consolidou com o surgimento da grande indústria, no século XVIII, é o que Marx (2004) denominou de “subsunção do trabalho ao capital” que levou à subsunção também da educação ao capital, tendo em vista sua relação histórica e ontológica com o trabalho, conforme foi exposto anteriormente. Buscaremos, portanto, analisar como se consolidou esse processo no modo de produção capitalista e suas manifestações na relação trabalho e educação.

2.1.2. “Separação de braços e mentes”: da subsunção formal à subsunção real do trabalho e da educação ao capital

No advento da grande indústria, no século XVIII, se efetivou dois importantes processos do modo de produção capitalista: a subsunção real do processo de trabalho e do trabalhador ao capital e, na radicalização dessa contradição, a divisão social do trabalho (MARX, 2004). Como definição geral, podemos dizer que a denominada subsunção do trabalho ao capital “é a forma geral de toda a produção capitalista e se define pelo fato de o processo de trabalho (que visa a produção de valores de uso) se converte num instrumento de

valorização do capital (que visa à produção de valores de troca)” (ROMERO, 2005, p. 169-70).

Ainda que nas formas de produção precedentes, seja na cooperação simples ou na manufatura, já tivesse ocorrido a subsunção do trabalho ao capital, assim como o início da divisão sociotécnica do trabalho, esses processos ainda se encontravam limitados. Isso porque, como ainda não havia se dado a alteração da base técnica do trabalho e a divisão sociotécnica estava determinada apenas pela separação entre trabalho e propriedade dos meios e instrumentos de produção devido a expropriação destes pela burguesia, o trabalho morto (material e os meios de trabalho) ainda não havia subsumido o trabalho vivo (trabalho), ou seja,

no modo de produção propriamente dito não se verifica qualquer diferença nesta etapa. O *processo de trabalho*, do ponto de vista *tecnológico*, efetua-se exatamente como antes, só que agora como processo de trabalho *subordinado* ao capital (MARX, 2004, p. 95. grifos do autor).

Em função dessa limitação, Marx denominou esse primeiro momento do processo de subsunção de “formal”, afim de diferenciar do que se deu no modo de produção especificamente capitalista, pós Revolução Industrial, denominado por ele de “subsunção real”. Ou seja, nesta fase, valendo-se de uma base material ainda dependente das habilidades do trabalhador,

a subsunção formal do trabalho ao capital limitou-se à expropriação das condições objetivas (os meios de produção); não expropriou as condições subjetivas do processo de trabalho (o saber-fazer operário). Nesse caso, braços e mentes ainda andam juntos (ROMERO, 2005, p. 85-6).

Entretanto, o desenvolvimento das forças produtiva levou à necessidade, do ponto de vista do capital, de superar as barreiras impostas por essa subsunção ainda formal que encontrava dois limites no período manufatureiro: impossibilidade de aumentar a extração de mais-valia e o controle do trabalhador sobre o processo produtivo. Isso porque, devido aos limites da base técnica ainda manufatureira, as formas de produção pretéritas à maquinaria possibilitavam, apenas, a extração de mais-valia absoluta, ou seja, aquela que recorre ao prolongamento do tempo de trabalho. Entretanto, esse método de extração de sobretrabalho encontra limites físicos, além da luta de resistência dos trabalhadores, e tornou-se necessário revolucionar científica e tecnologicamente o modo de produção para que fosse possível a extração de uma outra forma de mais-valia, a mais-valia relativa. Essa forma de extração pode ser considerada a expressão material da subsunção real do trabalho no capital, tendo em vista

que, por depender do desenvolvimento tecnológico, só se tornou possível com o advento do maquinismo (MARX, 2004). Com o aumento da produtividade proporcionado pela maquinaria a partir da introdução de técnicas mais aperfeiçoadas de produção, foi possível diminuir o tempo de trabalho necessário para a produção de uma determinada mercadoria, aumentando, assim, o tempo de trabalho não pago ao trabalhador, ou seja, a mais-valia.

Aqui, abrimos um breve parêntese, pois nos cabe elucidar, antes de prosseguirmos, que a viabilização de uma nova forma de exploração de mais-valia não substitui a anterior, mas soma-se, ou seja, a forma mais desenvolvida, a mais-valia relativa, pode e coexiste com a mais simples, a mais-valia absoluta. Nas palavras de Marx (2004)

Seja como for, as duas formas da mais-valia, a absoluta e a relativa – se se quiser considerar cada uma de per si, como existências separadas (e a mais-valia absoluta precede sempre a relativa) – correspondem a duas formas separadas da subsunção do trabalho no capital, ou duas formas separadas da produção capitalista, das quais a primeira precede sempre a segunda, embora a mais desenvolvida, a segunda, possa constituir por sua vez a base para a introdução da primeira em novos ramos da produção. (MARX, 2004, p. 93)

Para Marx, a subsunção real se deu a partir do revolucionamento dos meios de produção, a partir do século XVIII, caracterizado pelo uso de máquinas no processo de trabalho, superando as relações de produção que até então eram apenas formais e estabelecendo relações típicas do modo de produção capitalista. A partir de então, há a intervenção direta do capital no processo de produção, na figura da máquina, consolidando a subsunção do trabalho morto sobre o trabalho vivo, alterando e autonomizando o movimento e o ritmo de trabalho face o trabalhador. Não é mais o trabalhador que emprega os meios de produção, são os meios de produção que empregam o trabalhador, apresentando-se, dessa forma, o trabalho em sua nova forma histórica: estranhada e alienada. Desta forma, pode-se dizer que o trabalhador aparece como um apêndice vivo da máquina, conforme caracterizado por Marx n'O Capital.

Além de viabilizar formas mais desenvolvidas de exploração da mais-valia, a subsunção real também levou a divisão entre concepção e execução, retirando dos trabalhadores o conhecimento e o controle sobre a produção. Acerca desse processo, Romero (2005) elucidada que foi preciso expropriar esse domínio dos trabalhadores ao ponto:

[...] de dar um caráter científico ao saber aplicado na produção, externo aos trabalhadores e concebido contra o saber-fazer tradicional. Foi preciso criar um segmento de trabalhadores técnicos-científicos, separado da classe trabalhadora tradicional (do proletariado), vinculado a um trabalho unicamente intelectual (sem nenhuma relação direta com algum trabalho

manual específico), responsável unicamente pela gestão e organização do trabalho. (ROMERO, 2005, p. 87)

Assim, com a forma histórica do trabalho alienado e com a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, a concepção do trabalho enquanto princípio educativo sofre uma nova determinação: a separação entre atividade intelectual e atividade manual. Isso não significa dizer que o trabalho manual perde todas as suas capacidades intelectuais, mas sim, que se cria um trabalho puramente intelectual, responsável por impor ao trabalhador a perda do controle do processo produtivo em seu conjunto, o que possibilitará a maior exploração da força de trabalho.

Ainda nesse sentido, ao analisar a tentativa de mecanização e controle do homem através da expropriação do conhecimento intelectual sobre o trabalho, Gramsci (2015) observa que esse processo é profundamente dialético e contraditório tendo em vista que

Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se na realidade que o cérebro operário, em vez de mumificar-se, lançou um estado de completa liberdade. Mecanizou-se completamente apenas o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, “aninhou-se” nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações. (GRAMSCI, 2015, v.4, p. 272)

O processo de divisão social do trabalho também ocasionou a especialização do trabalhador, ou seja, o parcelamento das tarefas em todos os níveis da produção. Se anteriormente o trabalhador era responsável por todas as fases da produção, a partir da manufatura – e que se aprofundará com a grande indústria - o trabalhador torna-se responsável por apenas uma parte da produção, resultando seu produto não no produto final, mas na matéria prima para a atividade seguinte. “À união desses diversos trabalhos parciais que resulta numa força produtiva maior do que aquela presente na cooperação simples e que constitui um método de extração de mais-valia relativa, Marx denomina trabalhador coletivo” (ROMERO, 2015, p. 96).

O trabalhador coletivo consiste, portanto, na combinação dos diversos trabalhos existentes em uma sociedade concreta, em determinado período histórico. Somam-se a isso as formulações marxianas acerca da natureza do trabalho, desenvolvidas no volume I de O Capital (MARX, 2013), de que em qualquer tipo de organização societária, o trabalho enquanto produtor da existência humana divide-se em trabalho simples e trabalho complexo. Segundo as definições do intelectual, o primeiro caracteriza-se por sua natureza indiferenciada, ou seja, todo dispêndio de trabalho que “[...] toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo” (Ibidem, p. 122);

enquanto o trabalho complexo é aquele qualificado, especializado, requerendo capacidades e comportamentos específicos daqueles que irão realiza-lo. Isso significa que o que Marx denominou de trabalhador coletivo se constitui de maneira histórica como resultado do parcelamento das tarefas nos diversos níveis do processo de trabalho visando a reprodução da vida. No modo de produção capitalista, o desenvolvimento da divisão social do trabalho criou novas necessidades sociais e ramos produtivos, aumentando a exigência de um trabalho mais produtivo. Nesse sentido,

o capital precisa criar uma força produtiva que numa atividade tenha mais atenção, noutra mais força e noutra mais habilidade. O trabalhador individual não tem condições de oferecer isso no mesmo grau; só a especialização dos trabalhos e sua conexão por meio do trabalhador coletivo podem satisfazer essa exigência. (Marx, 1988, I/1: p. 262). Desse modo, o capital desenvolve novas potencialidades e multiplica as especialidades ao mesmo tempo em que liga o trabalhador apenas a uma delas; abre a possibilidade da multilateralidade, diferentemente do trabalho artesanal, mas cristaliza a figura do trabalhador unilateral. (ROMERO, 2005, p. 97)

Portanto, na dupla condição de trabalho concreto e abstrato, o trabalho simples e complexo vão sendo constantemente reconfigurados, no modo de produção capitalista. Isso ocorre em função da constante necessidade de aumento da produtividade do processo de trabalho e a conformação ético-política da força de trabalho às alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a defesa e manutenção dos interesses econômico-corporativos e ético-políticos das classes no poder.

Retomando a relação orgânica e dialética entre a estrutura e a superestrutura em uma determinada sociedade histórica, concluímos que os aspectos que determinam o trabalho no modo de produção capitalista condicionam, também, o caráter da educação nesse mesmo modo de produção. Assim, o entendimento dos determinantes que influem na natureza e na dinâmica da educação, em geral, assim como as diretrizes para a educação básica de nível médio no Brasil contemporâneo, passa pela identificação e análise das demandas do mercado para a formação do trabalhador coletivo, análise a qual nos deteremos na próxima seção.

2.2. Relação entre trabalho e educação básica: as diretrizes gerais da formação do trabalhador coletivo no contexto de contrarreformas no Brasil neoliberal

Ainda que o trabalho simples e complexo sejam existentes em toda formação social, seu caráter varia historicamente de acordo com as necessidades de determinado bloco histórico, pois conforme o modo de produção torna-se mais complexo, as demandas para o

trabalho simples e complexo também se modificam, exigindo novos conhecimentos e habilidades do trabalhador e conformando assim um novo trabalhador coletivo.

Investigando as implicações da divisão sociotécnica do trabalho no processo formativo, nas primeiras décadas do século XX, Antonio Gramsci buscou analisar o caráter da educação e sua relação com o processo do trabalho no modo de produção capitalista. Segundo o mesmo:

ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (...) A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2006, v.2, p. 32-33)

Aqui, Gramsci já indica de que forma capital, trabalho e educação se relacionam no atual modo de produção. Sustentado na “filosofia da práxis”, de Marx e Engels, Gramsci retomou a defesa do trabalho enquanto princípio educativo, mediador da formação humana, e criticou a escola tradicional de seu tempo, fragmentária e dual, indicando que a separação entre escolas formativas voltadas para a elite dirigente e escolas profissionais especializadas, voltadas para a classe trabalhadora, era uma tendência do modo de produção capitalista em seu tempo. Assim, ao analisar o processo de especialização e complexificação do trabalho na sociedade moderna, o intelectual buscou, primeiramente, caracterizar o processo de fragmentação e especialização da formação escolar. Já em uma passagem posterior, essa relação é melhor clarificada quando o autor observa que,

as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. [...] A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (Ibidem, p. 49)

As formulações gramscianas apresentadas indicam que o processo de subsunção real da educação ao capital é tão antigo quanto a subsunção real do trabalho, coincidindo com o advento da maquinaria, o emprego diretamente produtivo da ciência e da tecnologia e as novas necessidades materiais e subjetivas postas pelas alterações no modo de produção para as nascentes sociedades urbano-industriais, perpetuando, ainda, as diferenças sociais. Assim, a escola fragmentada em diferentes níveis e modalidades expressa a existência da divisão sociotécnica do trabalho tendo como base as especificidades da produção da vida e as variações do próprio trabalho. A escola passa a ser, cada vez mais, o espaço estratégico de “formação técnica e a conformação ética, política e estética, isto é, a preparação para o trabalho/vida num dado contexto social, político e econômico” (MARTINS, NEVES, 2015, p. 29-30).

A divisão da escola em diferentes níveis e modalidades é expressão desta organização e divisão da produção e do conhecimento para a conformação de um determinado trabalhador coletivo. Neste conjunto, segundo Martins et al. (2015),

Para a classe burguesa, a escola básica se reafirma como instância de formação para o trabalho simples, tendo em vista a necessidade de assegurar a reprodução ampliada da força de trabalho, elevar progressivamente a produtividade do trabalho e, concomitantemente, assegurar a adaptação dos seres humanos às exigências culturais dominantes. Portanto, cumpre uma dupla e concomitante finalidade: assegurar a preparação intelectual dos membros de uma sociedade sob uma base comum e preparar esses membros para ocuparem posições na sociedade de acordo com a condição e origem social. (MARTINS et al, 2015, p. 30)

Afirmar que a educação básica forma para o trabalho simples não significa dizer que essa etapa escolar corresponda, ainda hoje, a uma formação para o trabalho simples que era requisitada nos primórdios do capitalismo industrial, até porque, este era eminentemente prático e geralmente aprendido no cotidiano, sendo o ambiente de trabalho o ambiente de formação. O que se compreende é que, mesmo com a atualização do projeto dominante de educação que se deu nos anos de 1990, com a ampliação do nível mínimo de escolarização, com o aumento da racionalização do trabalho produtor de mercadorias com valor de troca e com a generalização da organização técnica do trabalho, o caráter histórico do trabalho simples se alterou em vista das novas necessidades produtivas, mas seu caráter geral se manteve.

Assim, de acordo com os interesses das classes dominantes, a educação básica corresponde hoje ao nível de ensino responsável por ensinar conhecimentos mínimos técnicos e éticos-políticos, uma base comum mínima, que todo trabalhador precisa saber para atuar no

mundo do trabalho. Esse processo pedagógico corresponde ao disciplinamento para um trabalho flexível, com vistas, para classe dominante, da manutenção da coesão social e do aumento da produtividade para a autovalorização do capital, no contexto da acumulação flexível.

Ao analisar a função econômica que a classe dominante atribui a educação na sociedade de classes, Rodrigues (2007) cunhou duas importantes categorias que nos ajudam a desvelar esses interesses para além da sua aparência fenomênica, quais sejam, as categorias de “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação”. Ambas dizem respeito às duas formas básicas pelas quais a burguesia encara a educação escolar, faces de uma mesma moeda, ou seja, são formas nas quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana, mas correspondendo a formas distintas de autovalorização do capital.

Segundo o autor, quando um capital em particular busca sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, esse capital tenderá a tratar a educação como uma mercadoria cujo o fim consiste na venda para o mercado educacional. Esse é o caso da “educação-mercadoria”, que corresponde aos interesses do capital comercial, ou seja, dos empresários do ensino, do setor privado, dos donos de escolas, cursos, instituições de ensino superior, das editoras produtoras de material e de todo e qualquer serviço que visa a lucratividade com o sistema escolar.

Por outro lado, quando a educação e o conhecimento são considerados necessários para a produção de outras mercadorias, o capital tenderá a encarar a prática social educacional como uma “mercadoria-educação”. Esse caso, para o autor, corresponde principalmente aos interesses do empresariado industrial que necessita de diferentes qualificações para atender às demandas do processo produtivo e, para tanto, buscam adequar os sistemas de ensino, sejam os seus sistemas privados ou a educação escolar pública, aos seus interesses de qualificação profissional.

No contexto neoliberal, onde se radicaliza o processo de mercantilização de todas as esferas da vida, alcançando particularmente as políticas sociais como a educação, conforme vimos no capítulo anterior, a reestruturação produtiva decorrente da crise dos anos de 1970 desencadeou uma avalanche de contrarreformas educacionais ao longo dos anos 1990, a nível mundial, que objetivaram alterar as diretrizes formativas tanto para o trabalho simples, quanto para o trabalho complexo, incidindo em reconfigurações para a educação básica. A implementação dessas contrarreformas se fez possível devido a articulação entre os grupos dominantes no poder em cada formação social concreta, sustentados por determinadas organizações da sociedade civil, por intelectuais orgânicos e organismos supranacionais que

conseguiram articular uma agenda comum de ação frente ao que consideravam imperativos do capital para o contexto de crise e recomposição da acumulação, legitimando sua concepção de sociedade e também de educação. (MARTINS et al., 2015)

Ao analisar o início desta onda de contrarreformas educacionais, Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam a atenção para o fato de que:

As reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (ADLER, 1982) e *A Nation at Risk* (1983) forneceram as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas (APPLE, 1995). Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430)

Ao encontro das supracitadas autoras, Silveira (2011, 2012, 2015a, 2016) mostra em suas pesquisas que estas contrarreformas educacionais não correspondem a um projeto apenas local, mas tem como orientação geral o processo de internacionalização da economia, ou seja, dos processos produtivos e da tecnologia, envolvendo necessariamente a internacionalização do trabalho e seu correlato, a educação. Para a efetivação desse projeto, os organismos supranacionais, particularmente BM, UNESCO, OCDE, MERCOSUL e União Europeia, assumem papel decisivo pautando acordos multilaterais entre Estados e blocos de Estados e impondo à educação papel coerente aos mecanismos de internacionalização da economia e da tecnologia.

A avalanche de contrarreformas, assim como a atuação dos organismos supranacionais mencionadas pelas autoras, não cessou nos anos 90, sendo retomadas sempre que se fazem necessárias reformulações no que diz respeito a relação entre o trabalho e a educação, o que pode ser evidenciado em uma série de publicações recentes do Grupo Banco Mundial (2017, 2018a, 2018b) e da OCDE (2015), dos quais trataremos mais à frente. Os documentos analisam o contexto brasileiro e propõe medidas aparentemente ‘neutras’ de saída da crise que se instaurou e se difundiu no sistema capitalista desde 2008. Propõe também mecanismos para a retomada da produtividade e competitividade da economia, mas que, na essência, justificam e aprofundam as medidas de ajuste fiscal, a superexploração do trabalho – em especial da juventude nos países de capitalismo periférico – e a redução dos gastos públicos estatais nas

áreas sociais, funcionando como um argumento de autoridade para legitimar a agenda de contrarreformas quem vem sendo aprovada de forma acelerada nos últimos anos no Brasil.

2.3. O contexto da (contra)Reforma do Ensino Médio: o Brasil frente a nova crise do capitalismo mundial

A análise da crise político-econômica pela qual o Brasil vem passando desde 2013, que demonstrou suas manifestações mais evidentes com as “Jornadas de Junho” em 2013 e a incidência do ciclo recessivo a partir de 2015 (DEMIER, HOEVELER, 2016), assim como das respostas dadas pelas classes dominantes no sentido da recuperação desta crise, passa pelo entendimento totalizante da crise capitalista mundial que se iniciou em 2008 e pelo seu conjunto de problemas que atingiram tanto a economia política do capital quanto suas esferas políticas e sociais, refletindo tanto no mundo do trabalho quanto da educação.

A presente crise pode ser entendida pelo que Marx denominou de “tendência à queda da taxa de lucro”, decorrente do movimento de aumento da composição orgânica do capital. Ou seja, “o que Marx anunciou pela dialética do capital, compreendido pela minuciosa análise que se nega a permanecer na superfície aparente dos fenômenos, é que, quanto mais o capital cresce, mais ele produz a crise que é própria à sua natureza” (IASI, 2017, p. 51-52). Ou ainda, segundo Carcanholo (2010):

Não há momento na história do capitalismo em que fases de crescimento, mais ou menos sustentadas, não tenham sido sucedidas por fases de crise, mais ou menos profundas, e em que estas conformam novos períodos de acumulação de capital, crescimento. É da natureza do capital funcionar em ciclos [...]. (CARCANHOLO, 2010, p. 1)

Isso significa que, dialeticamente, Marx observou que a crise é inexorável ao sistema que, funcionando em movimentos cíclicos, entra em crise porque cresceu e retomará seu crescimento porque entrou em crise. Ou seja, as crises não são consequência de uma falha ou problema na natureza do sistema, natureza essa de ser valor em processo constante de valorização, mas sim, ironicamente, consequência de sua plena realização.

Aqui, uma advertência introdutória se faz pertinente, pois consiste no significado do conceito de crise na obra marxiana. Segundo Carcanholo (2010),

Crise em Marx não é apenas uma fase do ciclo econômico, especificamente aquele momento onde o auge da acumulação de capital se reverte em recessão/depressão. Crise em Marx tem o sentido de manifestação das contradições do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que a

unidade nessas contradições é reposta. Assim, o seu significado contém toda a dinâmica dialética presente no movimento do processo de acumulação de capital. (CARCANHOLO, 2010, p. 2)

O que o autor pretende esclarecer é que o significado de crise para Marx não tem o mesmo significado que corriqueiramente se entende por crise de simples depressão/recessão na economia. Para Marx, crise é uma outra forma de denominar a dinâmica contraditória (em sentido dialético) do processo real de acumulação de capital. Ou seja, há uma “teoria da crise” porque, para Marx, a teoria da acumulação é tratada como de fato é a dialética, contraditória em sua unidade.

Assim, o que Marx analisou no capítulo 23 do Livro I de O capital (MARX, 2013) e posteriormente retoma no capítulo 13 do Livro III (MARX, 2017), é que há uma Lei Geral da Acumulação Capitalista que tem como tendência a queda da taxa de lucro nesse modo de produção. Isso ocorre porque esse movimento cíclico de crescimento, auge, crise e retomada até o novo ápice e uma nova crise, inerente ao funcionamento do sistema capitalista, é decorrente do que Marx (2013) chamou de aumento na composição orgânica do capital, que deriva da relação entre o capital constante (meio de produção como as máquinas, matéria prima, infraestrutura) e capital variável (força de trabalho). Segundo a análise “no curso da acumulação, chega-se sempre a um ponto em que o desenvolvimento da produtividade do trabalho social se converte na mais poderosa alavanca da acumulação” (MARX, 2013, p. 698), pois o aumento da produtividade do trabalho, gerada pelo emprego de progressos técnicos como o uso crescente da maquinaria e os avanços tecnológicos, eleva progressivamente a capacidade do trabalhador, individual e coletivamente, produzir mais mercadoria no mesmo ou em menos tempo implicando em que haja uma

alteração na composição técnica do capital, o aumento da massa dos meios de produção, comparada à massa da força de trabalho que a põe em atividade, reflete-se na composição de valor do capital, no aumento do componente constante do valor do capital à custa de seu componente variável. (Ibidem, p. 699)

Ou seja, o aumento do capital constante acarreta a redução do capital variável. Com isso, o próprio processo de aumento da composição orgânica do capital gera um paradoxo ao sistema, uma vez que o aumento da produtividade do trabalho incide como força contrária ao emprego da própria força de trabalho no processo produtivo. Em síntese, segundo Marx,

Assim como a massa do trabalho vivo empregado sempre decresce em relação à massa do trabalho objetivado que o trabalho vivo mobiliza, isto é,

em relação aos meios de produção produtivamente consumidos, também a parte desse trabalho vivo que não é paga e que se objetiva em mais-valor tem de encontrar-se numa proporção sempre decrescente em relação ao volume de valor do capital total empregado. E essa proporção entre a massa de mais-valor e o valor do capital total empregado constitui a taxa de lucro, que tem, portanto, de diminuir constantemente. (MARX, 2017, p. 251)

No entanto, a tendência à queda da taxa de lucro, que é, portanto, a lei geral que explica as crises cíclicas do sistema do capital, não pode ser entendida como uma determinação do fim do modo de produção capitalista por si mesmo. Para o autor, o próprio sistema desenvolve um conjunto de mecanismos para a superação das fases depressivas e retomada do crescimento, o que Marx chama de contratendências, ou tendências contrarrestantes à queda da taxa de lucro. Sua função é “que interfiram na ação da lei geral e a anulem, dando a ela apenas o caráter de tendência, razão pela qual também caracterizamos a queda da taxa geral de lucro como tendencial” (MARX, 2017, p. 271)

Ao enumerá-las, Iasi (2017), com base em Marx (2017), sistematiza esse conjunto a partir de seis mecanismos gerais que orientam as políticas de recuperação implementadas pelos gestores do capital:

a) intensificação da exploração dos trabalhadores; b) redução dos salários; c) aumento da superpopulação relativa (expropriar muito mais do que o será utilizado pelo capital em sua esfera produtiva); d) redução dos custos do capital constante (subsídios, novas matérias-primas, infraestrutura etc.); e) ampliação de mercados, seja para escoar a superprodução de mercadorias, encontrar novas fontes de matérias-primas ou máquinas etc., seja, na fase atual do capitalismo, exportar capitais; f) autonomização da esfera bancária, buscando compensar, com juros pagos por títulos da dívida pública ou outras formas, a queda na taxa de lucro (IASI, 2017, p. 372 - 373).

Os mecanismos identificados por Marx possuem, ainda segundo Iasi (2017), dois aspectos fundamentais: primeiro, é o Estado o principal agente capaz de gerir as inevitáveis fases críticas e retomar o crescimento da acumulação de capital. Em segundo, as medidas de recuperação têm como ponto central o aumento da exploração do trabalho através de alterações no modo de produção e, conseqüentemente, no próprio processo do trabalho. Aqui, encontra-se a ligação entre a conjuntura de crise mundial do capital e o conjunto de contrarreformas neoliberais, uma vez que, “a ‘nova direita’ e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõe as garantias do processo de acumulação” (FREITAS, 2018, p. 22)

Consideramos, portanto, que o conjunto de contrarreformas que vem sendo aprovadas desde 2016, ou em vias de aprovação no Brasil, podem ser lidas como as “contratendências” identificadas por Marx, isto é, como os mecanismos articulados pelas classes dominantes para retomada do crescimento econômico. Essas contrarreformas, que visam alterar os padrões de sociabilidade e aumentar a exploração do trabalho, vêm ocorrendo desde o início da fase neoliberal, nos anos 1990, mas ganharam ares de urgência com o início da crise mundial de 2008 e a chegada de seus efeitos mais evidentes no Brasil a partir de 2015¹⁵.

Nessa conjuntura, o desenvolvimento da crise econômica no Brasil desencadeou uma crise política, tendo como auge o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, em 31 agosto de 2016. Segundo os autores da peça apresentada, Hélio Bicudo, Miguel Reale Jr. e Janaína Paschoal, o motivo acusatório de sua cassação foi o suposto crime de responsabilidade fiscal, figurando com mais destaque as chamadas “pedaladas fiscais”, que seriam operações de crédito que permitiram gastos através de bancos públicos para financiar programas como os de crédito rural e bolsa família. Acatada pelo então presidente da câmara, Eduardo Cunha, tais medidas, segundo os autores, feriram a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei de Responsabilidade Fiscal, aprovadas em 2000 no governo FHC.

Tendo em vista a complexidade do tema, assim como os limites e objetivos deste trabalho dissertativo, apesar de não termos a intenção de analisar todos os elementos que caracterizam a crise do ciclo petista (2002-2016), que ganhou ares dramáticos com o *impeachment*, entendemos importante registrar que nossa compreensão vai ao encontro das inúmeras análises que apontam o caráter desse processo não apenas como uma deposição da então presidenta eleita, mas sim como um golpe de Estado na forma jurídico-parlamentar (MASCARO, 2016; ALVES, 2016; FONTES, 2016; FREITAS, 2018; MIGUEL, 2019).

O posicionamento de setores empresariais ao longo do processo, assim como dos meios de comunicação de massa, com destaque para o Sistema Globo¹⁶, é bastante sintomático desse entendimento, tendo em vista as inúmeras vezes bradavam a favor do golpe e evidenciavam seus reais interesses no impedimento. Em reportagem especial, por exemplo, no Valor Econômico, publicada em abril de 2016, meses antes do golpe, empresários e

¹⁵ Segundo Iasi (2017), o que explica a chegada tardia desses efeitos é que o processo da crise econômica mundial incidiu no Brasil de forma contraditória, pois em um primeiro momento ocorreu a fuga de investimentos do centro do sistema, favorecendo as formações econômicas e sociais periféricas, para depois “arrasá-las no altar do sacrifício da queima de capitais” (IASI, 2017, p. 421)

¹⁶ Para mais informações consultar MIGUEL, Luiz Felipe. *O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

analistas que não tiveram sua identidade revelada, declaravam porque defendiam a saída de Dilma do cargo de presidenta. Segundo uma suposta empresária:

Os empresários se voltam contra o governo quando acaba o dinheiro. Isso não é ideológico. Eles mudam mesmo de lado quando acabam as benesses. Simples assim. A Dilma assinou seu destino quando quis reduzir os juros e o *spread* bancário. Foi ali que começou. A indústria já estava sofrendo, mas é quando ela mexe com os bancos que a campanha contra ela começa. (NEUMANN, 2016)

Assim, ao assumir o poder, o então vice-presidente Michel Temer iniciou rapidamente o cumprimento da agenda de contrarreformas, tendo em vista que, por mais que já estivessem em pauta no governo anterior, essa agenda era demandada pela burguesia brasileira de forma imediata, urgência - mais esta do que o conteúdo - que encontrava barreiras no ciclo político petista, tendo em vista seu caráter conciliatório de classes. Para tanto, era necessário um preposto mais “puro sangue”, que fosse capaz de radicalizar e garantir rapidamente os interesses do grande capital brasileiro e internacional, ameaçados pelo ciclo recessivo mundial. No plano concreto, as medidas implementadas representam a tentativa do capital (contratendências) em aplicar políticas novamente de cunho neoliberal para superar a crise, tendo como base uma política de “austeridade” e forte “ajuste fiscal” (IASI, 2017).

Até o momento, além da limitação dos gastos estatais pelos próximos vinte anos, condicionando os investimentos sociais ao “equilíbrio fiscal”, medida que ficou popularmente conhecida como Emenda do Teto de Gastos ou “PEC do fim do mundo”; destacamos também no conjunto de contrarreformas a já aprovada, em abril de 2017, (contra)Reforma Trabalhista; a regulamentação da terceirização das atividades fins das empresas, em agosto de 2018 e, em novembro de 2019, já durante o governo de Jair Bolsonaro, foi aprovada a (contra)Reforma da Previdência, que tramitava desde 2017 no legislativo.

Deferindo um pesado golpe e um enorme retrocesso na condição de vida e trabalho da classe trabalhadora, o caráter dessas medidas não deixa dúvida sobre seu intento em reestruturar as relações do mundo do trabalho sob a lógica da flexibilização e precarização extremas, reduzindo os custos do empresariado com a mão de obra na tentativa da retomada do crescimento da economia.

As contrarreformas foram seguidas de imediatas e intensas mobilizações por parte de trabalhadores de diversos setores e estudantes na tentativa de barrar a implementação das medidas, sejam elas relativas à educação, ao teto de gastos ou às leis trabalhistas e previdenciária. Cem anos após a primeira greve geral brasileira, ocorrida em 1917, as

condições históricas levaram a classe trabalhadora a realizar mais uma greve geral, agora em abril de 2017. Além disso, escolas e universidades foram ocupadas, greves deflagradas em diversos setores, manifestações e atos ocorreram por todo o país tendo com pauta barrar as propostas e revogar as leis já aprovadas¹⁷.

Gawryszewski (2017) observa que, resguardadas as condições estruturais para a retomada do crescimento, garantidas pela agenda de contrarreformas, outro ponto nodal a ser solucionado incidia sobre a questão da produtividade da economia e do trabalho. Nesse contexto, levando-se em conta que as contratendências aprovadas possuem como norte a lógica da reestruturação produtiva flexível e a consequente reestruturação e precarização do mundo do trabalho sob essa nova demanda da base material, pode-se dizer que a formação da classe trabalhadora possui aqui um caráter central e é neste viés que foi aprovada uma reforma angular no que diz respeito à relação entre trabalho e educação: a (contra)Reforma do Ensino Médio.

Portanto, analisada a base material que deu origem a essa contrarreforma em forma de política pública educacional, cabe investigar seu conteúdo, tendo como norte desvelar a essência desse projeto. Conforme vimos, a educação básica corresponde a formação para o trabalho simples nos dias atuais, que tem como plano geral preparar o trabalhador a partir de um conjunto mínimo de conhecimentos que podem leva-lo a exercer tarefas simples, ingressando logo no mercado de trabalho, ou continuar se formando para o trabalho complexo. Entretanto, esses dois caminhos não estão igualmente colocados para todos os estudantes, preparando-os de acordo com sua origem e condição social e perpetuando desigualdades estruturais. Assim, apreender as dimensões e interesses que fundamentam a (contra)Reforma do Ensino Médio, assim como quais conteúdos e conhecimentos pretendem mobilizar, é buscar desvelar os interesses da classe dominante para conformação de um determinado trabalhador coletivo, no bojo da crise política e econômica que o país atravessa.

¹⁷ Contudo, apesar das mobilizações, precisamos considerar, também, que a aprovação do pacote de contrarreformas foi facilitada pelo longo processo de desmobilização e apassivamento dos segmentos mais atuantes da classe trabalhadora, produzido pelos anos de governo do Partido dos Trabalhadores; consequência de sua escolha pela via de conciliação de classes e da substituição de reformas e avanços estruturais por um tímido acesso popular ao mercado de bens de consumo (MIGUEL, 2019). Iasi (2017) defende que esse processo é o que Florestan Fernandes denominou de “democracia de cooptação”, isto é “o caminho pelo qual a burguesia poderia incorporar segmentos sociais à ordem capitalista nos limites estreitos de um capitalismo dependente e da forma particular da revolução burguesa no Brasil, isto é, oferecendo muito pouco em toca da anuência dos trabalhadores em manter a sociedade capitalista, abdicando de formas mais avançadas de luta e da perspectiva revolucionária socialista” (IASI 2017, p. 426-427)

2.4. “Novo Ensino Médio” e a educação para a (im)produtividade do trabalho

Configurando uma das mais importantes e recentes ofensivas do capital sobre a educação brasileira, a aprovação da (contra)Reforma do Ensino Médio, em fevereiro de 2017, vinha se desenvolvendo desde a tramitação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Federal Reginaldo Lopes (PT/MG), no mandato da presidente Dilma Rousseff, passando pela Medida Provisória 746/2016, até a Lei nº 13.415/2017, ambos instrumentos legais exarados no governo de Michel Temer.

Nesse contexto de retrocessos, a aprovação da (contra)Reforma do Ensino Médio, veio acompanhada, logo em seguida, das primeiras movimentações do Ministério da Educação (MEC) na organização das bases necessárias à construção de outro documento complementar e previsto no primeiro: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM)¹⁸. Assim, com a Lei nº 13.415/2017 já aprovada, as disputas em torno da reformulação do nível médio de ensino se deram em torno das discussões sobre a BNCCEM, pois enquanto a (contra)Reforma altera as leis vigentes, em particular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996 por mediação das novas diretrizes para esse nível do ensino, a BNCCEM, enquanto uma base curricular, apresenta-se como um manual de operações das modificações¹⁹.

Ao conjunto de políticas que reestruturam o nível médio de ensino, soma-se a aprovação, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), as alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em novembro de 2018, com a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro e respectivo Parecer CNE/CEB nº 3 de 8 de novembro de 2018, que foi homologado pela Portaria do MEC nº 1.210 de 21 de novembro de 2018. O conjunto desses documentos conformam o que o próprio

¹⁸ Registra-se que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio compõe uma política mais ampliada que inclui a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Estes últimos foram homologados primeiro, em 2017, pois como havia a tramitação da (contra)Reforma do Ensino Médio, o documento foi desmembrado sendo a BNCC deste nível de ensino discutida em separado.

¹⁹ Vale registrar que a demanda pela base nacional comum curricular não é algo novo e está presente na Constituição de 1988, em seu artigo 210; no artigo 26 da LDB de 1996; no artigo 14 das DCNs de 1997 e nos objetivos 1, 2, 3 e 7 do Plano Nacional de Educação de 2014. Desde então, vem sendo amplamente defendida pelos governos, através do MEC e dos conselhos de secretários de educação dos estados e municípios, respectivamente CONSED e UNDIME, assim como pelo empresariado, que inclusive criou um APH de novo tipo, denominado Movimento Pela Base Nacional Comum, formado por diversos representantes individuais e coletivos da classe dominante para garantir a formulação e implantação dessa política, assim como direcionar seus conteúdos.

Ministério da Educação tem denominado de “Novo Ensino Médio”, anunciado pelo governo como a maior reestruturação desse nível de ensino nos últimos vinte anos²⁰.

A reformulação foi anunciada em setembro de 2016, pelo então ministro da educação, Mendonça Filho. A coletiva realizada pelo MEC tinha como objetivo divulgar os resultados das avaliações que compõe o SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, relativos ao ano de 2015. De acordo com os resultados, o desempenho dos estudantes do ensino médio brasileiro nas provas de português e matemática ficaram muito abaixo do esperado, deixando aquém a meta estipulada para o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que deveria atingir a marca de 4,3 e chegou apenas a 3,7. Com base nesses dados, o então ministro afirmou, com ares dramáticos, que uma das prioridades do governo seria a reformulação do ensino médio, uma vez que os resultados demonstram a “falência do ensino médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas” (UNDIME, 2015)

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017), que junto com o SAEB e o IDEB também foi utilizado para ilustrar e sustentar o discurso da suposta crise do ensino médio, o Brasil tinha cerca de oito milhões de estudantes matriculados nessa etapa escolar, sendo 7,1 na rede pública e um milhão na privada. Contudo, cerca de um milhão e meio de jovens entre 15 e 17 anos não frequentavam a escola. Outro dado preocupante apontado pelo censo é que a taxa de insucesso nessa etapa do ensino corresponde a 10% em grande parte do país e, na maior parte das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o índice de reprovações e abandonos chegam a 20% (BRASIL, 2017).

Assim, malgrado os problemas reais pelos quais perpassam a educação no Brasil (como evasão e repetência, por exemplo), a justificativa para a reformulação estava no diagnóstico da baixa qualidade educacional, elemento de uma “crise da educação”. Conforme observa Nosella (2011, apud GAWRYSZEWSKI, 2017), esse discurso não configura nenhuma novidade no cenário educacional brasileiro, pois “há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o ensino médio o é ainda mais” (Ibidem, p. 95). Ou seja, sempre que contrarreformas são necessárias para incorporar demandas, sejam vindas da pressão da classe trabalhadora por escolarização ou para ajustar a formação da força de trabalho às necessidades produtivas, o discurso da crise educacional é resgatado.

²⁰ Apesar de já aprovadas, as políticas do “Novo Ensino Médio” encontram-se ainda em fase de planejamento e adaptação uma vez que, com base no artigo 12 do §11 da Lei nº13.415/2017, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implementação das alterações postas pela lei “no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL/MEC, 2017). Ou seja, tendo sido aprovada em fins de 2018, o planejamento e estudação da contrarreforma veio ocorrendo ao longo do ano de 2019 e continuará em 2020.

A principal explicação do governo para a crise que justifica a contrarreforma relaciona estrutura curricular e evasão escolar. Partindo do pressuposto de que o atual currículo do ensino médio é desinteressante e desconexo da realidade dos alunos, pois é ultrapassado, conteudista e desmotivador, esse seria um dos principais responsáveis pelos altos níveis de evasão escolar nesse nível de ensino. De acordo com o discurso governamental, essa estrutura curricular rígida com treze disciplinas obrigatórias e com um único percurso formativo, faz com que os alunos percam o interesse na escola, pois não os prepara para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. Portanto, a modernização da estrutura desse nível de escolaridade propalada pela contrarreforma, com vistas a tornar o ensino médio “mais atraente para os jovens”, tem como orientação fundamental dois eixos: a lógica de flexibilização dos currículos e alteração da carga horária.

Ao encontro do discurso governamental supracitado, Grupo Banco Mundial realizou um estudo sobre o Brasil, onde defende que a má qualidade da educação, em especial da educação básica, consiste em um dos principais entraves ao aumento da produtividade da economia. Assim, no caso da educação de nível médio, “o foco exagerado na decoração de disciplinas acadêmicas, a redução do horário escolar e do tempo de instrução e a percepção de que o currículo do ensino médio perdeu a relevância são algumas das principais deficiências do atual sistema de educação básica” (BM, 2018, p. 64). E concluem que a (contra)Reforma do Ensino Médio representa um avanço, uma vez que possibilita alterações na formação técnica e vocacional nos últimos anos do ensino médio, podendo ter um papel importante na formação de recursos humanos necessários ao aumento da produtividade brasileira.

A lei determina, segundo o artigo 4º que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL/MEC, 2017) que deverão ser organizados com base na seguinte divisão de carga horária: a carga horária mínima anual deverá ser de mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas de carga horária anual, a partir de 2017; também indica que a carga horária destinada à base não deverá ultrapassar mil e oitocentas horas total para todo o ensino médio, mas não define a carga horária total (os três anos) nem anual, ficando “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”.

Dáí decorrem algumas questões. Kuenzer (2017) nota que com essa ampliação e mantendo os 200 dias letivos, a carga horária diária prevista é de cinco horas dentro dos próximos dois anos (cinco a partir de 2017, conforme a lei), até atingir sete horas diárias, com às 1400h/ano, isto é, período integral. Inclusive, nesse caso, a lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê o

repassa por dez anos, através do Ministério da Educação, de recursos para as escolas que implementarem o ensino médio integral, que deverá ser calculada pelo número de matrículas cadastradas nas escolas.

A autora também nota que, sendo 1800h o máximo para os três anos, o que corresponde, em média, à 600h/ano, e sendo 1400h o mínimo anual, não havendo máximo, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos formativos, flexibilizando também a carga horária e a composição dos currículos. Percentualmente, a carga horária correspondente aos componentes curriculares comuns será cerca de 66% ao longo dos três anos para escolas com 800h/ano, 60% para escolas com 1000h/ano e menos de 50% quando atingir as 1400h/ano, apenas pouco mais de um terço do percurso formativo dessa etapa escolar (KUENZER, 2017). Ou seja, quanto maior a carga horária da escola, menor o tempo correspondente aos componentes da base comum, já que essa é a parte fixa da carga horária.

Nos marcos desse ideário político-normativo do nível médio de ensino, a Lei 13.415/17 altera o Art. 36 da LDB substituindo o modelo único de currículo pelo modelo diversificado e flexível compostos pelos seguintes itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias, II - matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV - ciências humanas e sociais aplicadas e, por último, V - formação técnica e profissional – as quais o aluno, teoricamente, poderá escolher qual irá cursar.

Registra-se que a defesa da flexibilização curricular não é um discurso novo nas políticas educacionais. Silveira (2015b) evidencia que já nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010 e Parecer CNE/CEB nº 07/2010, assim como na “Proposta de Experiência Inovadora para o Ensino Médio”, Parecer CNE/CP nº 11/2009, a defesa da diversificação formativa no ensino médio, assim como a correlação entre evasão escolar e currículo, já estão presentes. Segundo a pesquisadora:

Em sua Seção III, [das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, inserção minha] dedicada especificamente ao nível médio de ensino, o artigo 26 preceitua que o ensino médio deve ter base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, como: preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, com iniciação científica e tecnológica; na cultura, com ampliação da formação cultural. De sua parte, proposta do Conselho Pleno (CP) do MEC, de “Experiência curricular inovadora do ensino médio: ensino médio inovador” (Parecer CNE/CP nº 11/2009), destaca o estímulo à diversidade de modelos, com currículos concebidos com flexibilidade e ênfases em percursos formativos diversificados, para melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. (SILVEIRA, 2015b. p. 43)

Gawryszewski (2017) também nota a presença de elementos do programa federal Ensino Médio Inovado, como a flexibilidade no percurso curricular, o aumento da carga horária, o discurso do protagonismo dos jovens na escolha das atividades de seu interesse e a valorização do autoconhecimento na busca por um projeto de vida. É possível, portanto, observar um traço de continuidade entre essas políticas e a atual contrarreforma, preconizada nos citados documentos legais de 2009 e 2010, mas também retroage à denominada reforma do ensino médio e técnico promovida, no governo Fernando Henrique Cardoso, por mediação do Decreto nº 2.208/1997, Parecer nº 15/1999 e Resolução nº 3/1999, Parecer nº 16/1999 e Resolução nº 4/1999²¹.

Entretanto, há um porém no que diz respeito a implementação dos itinerários formativos. De forma contraditória, a Lei nº 13.415/17 já adianta que escolas não serão obrigadas a ofertar todas as cinco vertentes, tendo em vista que esses componentes “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Daí, surge uma questão: onde, então, está garantido, na prática, o direito de escolha do aluno, se não há a obrigação por parte da instituição em oferecer opções entre os itinerários?

Outro ponto crítico é que, no nível fenomênico, o aumento da quantidade de horas aparenta um aumento real da carga horária escolar, de 800 para, ao menos, 1400h/ano, inclusive incentivando a implantação de escolas de tempo integral. Entretanto, na essência, essa composição do currículo poderá acarretar a redução do tempo de permanência do aluno na escola, devido a outra flexibilização que a lei prevê, caso o aluno opte pelo itinerário V de formação profissional. De acordo com os parágrafos 8 e 11 do Art. 4 do texto da Lei, sobre a oferta de formação com ênfase técnica e profissional:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do **caput**, realizada na própria instituição ou **em parceria com outras instituições**, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, **os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

²¹ Para maior aprofundamento acerca do tema sugerimos consultar a dissertação de SILVEIRA, Zuleide Simas da *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
 - III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
 - IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
 - V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
 - VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
- (BRASIL/MEC, 2017, p. 4. Grifos nossos)

O que está indicado é que, no caso da escolha por essa vertente formativa, a escola estará responsabilizada a ofertar apenas os componentes curriculares obrigatórios relativos a BNCC, podendo o aluno cumprir os componentes relativos ao itinerário V fora da escola em instituições parceiras ou conveniadas, de forma presencial, ou até à distância, na prática reduzindo os custos e a responsabilidade da escola para com a formação dos jovens e favorecendo a captação de fundo público por empresas e instituições de formação profissional - como o SENAI/SESI – via parceria público privada. Voltaremos a esse tema mais à frente.

Nem o texto da contrarreforma, nem nenhum dos documentos subsequentes do NEM, BNCCEM ou DCNEM, especificam quais os cursos deverão ser oferecidos pelas escolas no itinerário profissional. A não especificação tem como justificativa, por parte do MEC, de que os sistemas de ensino terão a liberdade de escolher quais formações profissionais serão oferecidas aos alunos, ou seja, tem como argumento o respeito a autonomia administrativa, didática e pedagógica das escolas. Entretanto, os documentos também não especificam os critérios gerais que orientarão essa escolha, tornando-se assim uma aparente contradição. Contudo, essa contradição se desfaz quando observamos que, o que está posto, em sua essência, é que a política assegura um arranjo de diversificação de ofertas formativas voltada para a formação de parte do trabalhador, coletivo de acordo com os interesses econômicos locais e regionais do empresariado (SILVEIRA, 2011, 2015b; 2015c).

De acordo com Motta e Argollo (2016), as sucessivas tentativas de construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil têm sido marcadas pela descentralização, ou seja, pelo regime de colaboração horizontal que articula a co-responsabilização entre a federação, estados e municípios. Esta lógica se reafirma na proposta de contrarreforma ao propor arranjos de desenvolvimento da educação flexíveis e descentralizados, fortalecendo a territorialização, promovendo um sistema educacional que atende às demandas das cadeias produtivas de determinado território e indicam a supremacia da lógica empresarial para a formação da força de trabalho.

2.4.1. A hegemonia da flexibilização: o NEM e a formação mínima do trabalhador flexível para o contexto da acumulação flexível

O denominado “Novo Ensino Médio” vem sofrendo severas críticas por intelectuais e entidades²², principalmente do campo educacional brasileiro, comprometidos com a construção de uma escola pública de qualidade, capaz de oferecer uma formação crítica e emancipadora à classe trabalhadora. A aprovação da Lei nº 13.415/2017 através da conversão da Medida Provisória (MP) 746/2016 impossibilitou qualquer diálogo com a sociedade configurando uma reforma feita “de cima para baixo”²³. Isso porque, este dispositivo, previsto na constituição federal, se aplica a situações de emergência nos quais o executivo tem prerrogativa da criação de atos com força de lei cabendo ao Congresso Nacional a votação da medida em sessenta dias, prorrogáveis apenas mais uma vez por igual período.

Outro aspecto importante é que a aprovação via MP explicitou o caráter emergencial do governo no que tange tal aprovação. Aqui nos interessa saber: porque tal urgência na aprovação e implementação da medida? Segundo Leher, Vittoria e Motta (2017), não há uma situação emergencial a esse nível, no âmbito específico da educação, que explique a implementação por meio de MP, sem nenhum diálogo com a sociedade e com os setores envolvidos; o que justifica essa rapidez é seu teor indissociável do seu objetivo maior: empreender uma reforma estrutural do Estado num contexto de crise do capital.

Segundo Kuenzer (2017), essa política educacional objetiva o alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível e tem como seus maiores entusiastas os setores privados²⁴ com o apoio de dirigentes que vem integrando, principalmente, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho de Secretários de Educação (CONSEDE)²⁵, que há mais de

²² É simbólica a renúncia do presidente da comissão bicameral encarregada da BNCCEM no Conselho Nacional de Educação (CNE), o sociólogo César Callegari, durante o debate de formulação desta política. Segundo carta escrita pelo mesmo e endereçada aos conselheiros(as) do CNE, sua renúncia decorre de suas discordâncias em relação a (contra)Reforma do Ensino Médio e a BNCCEM. Em relação a primeira, defende que seja revogada, e acerca da BNCCEM, seja inteiramente rediscutida. Para leitura da carta: “Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC”. Disponível em < <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da> >. Acesso em: agosto de 2018.

²³ Ao analisar a contrarreforma do ensino médio e técnico realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, Decreto nº 2.208/97, Silveira (2010) evidencia que essa contrarreforma também foi realizada pelo alto, sob a forma de Decreto, sinalizando, assim, que essa não é a primeira contrarreforma no nível médio de ensino no Brasil que é implementada de “cima para baixo”.

²⁴ Com destaque para o Sistema S, o movimento Todos Pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum

²⁵ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), já havia participado do processo de formulação das políticas do Novo Ensino Médio através dos secretários estaduais de educação e vem assumindo papel central na implantação das políticas, pois é o órgão responsável por organizar e promover a estadualização, assim como dar suporte a implementação da política.

uma década defendem a flexibilização dos percursos formativos, permitindo ao aluno, assegurada a base nacional comum, optar pela formação em uma área acadêmica ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e projeto de vida.

Segundo Leher, Vittoria e Motta, (2017) reformular esta etapa do ensino não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes do empresariado, mas que a associação estreita de grupos empresariais ao Estado, viabilizado pelas alterações na sociedade civil conforme analisamos no capítulo 1, permitiu a explicitação de suas demandas mercadológicas no projeto. Segundo Motta e Frigotto (2017) o caráter geral dessa política:

[...] expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 369)

Sob essa ótica, expressa os interesses do capital e do mercado para a (con)formação daqueles que vivem do próprio trabalho, uma vez que as mudanças implementadas objetivam associar a formação escolar básica, em um contexto de crise do capital, às demandas de aumento de produtividade em um mundo do trabalho precarizado através da "profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora que são em grande parte estudantes das redes públicas" (Ibidem, p. 18-19).

Kuenzer (2017) observa que os princípios do NEM expressam o projeto pedagógico da acumulação flexível que denomina de aprendizagem flexível. Segundo síntese da autora, isso significa que:

o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral. (KEUNZER, 2017, p. 338)

Os princípios dessa pedagogia, de oferecer aos trabalhadores uma formação geral para que possam se capacitar ao longo da vida e de acordo com os empregos que aparecerem, está colocado no NEM através do arranjo curricular formado pela BNCC (formação geral), a ser

complementada pelos estudos nas áreas específicas ou pela educação técnica e profissional aligeirada.

A lógica geral reafirmada é a do “aprender ao longo da vida”, que não é nova e vem sendo emanada por documentos de organismos supranacionais desde os anos de 1990. Essa lógica se tornou hegemônica pois, conforme evidencia Silveira (2010), os organismos supranacionais, nesse período, passaram a ter papel de tutoriar reformas dos Estados nacionais, inclusive no campo educacional, principalmente nos países de capitalismo dependente.

Dentre os muitos exemplos que poderíamos trazer, destacamos o Relatório Jacques Delors, produzido entre os anos de 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO. Shiroma, Moraes e Eneida (2011) destacam que essa comissão inaugura esse novo conceito de educação que tem como base a defesa de uma “sociedade educativa”, porque recomenda a exploração do potencial educativo dos meios de comunicação, da cultura, do lazer, ampliando os tempos e espaços de aprendizagem; mas também uma “sociedade aprendente”, que é aquela que se educa de forma permanente ao longo de toda a vida.

As autoras observam que a posição do documento acerca da educação básica é preconizar um conteúdo universal mínimo, básico e geral, prescrevendo um sistema de ensino flexível. Acerca da educação média, descrevem uma estrutura de ensino que em muito se assemelha ao preconizado no NEM, em particular a formação técnica e profissional, com as seguintes características:

O tempo de duração da educação secundária deve ser flexibilizado e sua organização deve dar-se em parcerias com empregadores. Uma proposição bastante forte é a de que o ensino secundário realize a alternância entre formação e trabalho, ou seja, que períodos de formação possam ser alternados com períodos de trabalho. Isso configuraria mais propriamente a sociedade educativa, uma vez que a formação tanto na escola quanto no trabalho é considerada educativa. No que se refere ao trabalho, a Comissão alerta para a urgência de pensar formas de certificação do conhecimento por meio dele adquirido. (SHIROMA, MORAES E ENEIDA, 2011, p. 57)

Evidencia-se, assim, que a demanda pelo que Kuenzer (2017) nomeia de “pedagogia flexível”, objetiva formar um trabalhador flexível para corresponder às demandas de um regime de acumulação também flexível. Tendo sempre como norte o aumento da produtividade, não é um projeto apenas local, mas sim ampliado e articulado pelos agente e agências nacionais, regionais e supranacionais, na conjuntura de reestruturação produtiva e de crise do capital. No contexto de um mercado de trabalho instável, incerto e precarizado, esses

organismos naturalizam a ideia de que o trabalhador transitará, ao longo da sua trajetória, por diversas ocupações diferentes, exercendo trabalhos disponibilizados pelo mercado que, por consequência, necessitam de conhecimentos também variados. Assim, no entendimento do capital, não há razão para o investimento em uma formação profissional especializada, sendo melhor que o trabalhador se capacite profissionalmente ao longo da vida, uma espécie de transferência para o mundo das relações pedagógicas da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda, segundo a autora.

Aqui surge uma dificuldade, que é a de caracterizar o trabalhador coletivo na contemporaneidade, uma vez que sua característica principal é, justamente, a flexibilidade e a mutabilidade, seja para o trabalho simples ou complexo. A integração produtiva se alimenta das diferentes combinações da força de trabalho – trabalhador coletivo - que não seguem modelos preestabelecidos da cadeia produtiva e vão se redefinindo de acordo com as demandas do mercado.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil. (KUENZER, 2017, p. 340)

Portanto, se há a combinação diversificada de trabalhos ao longo da cadeia produtiva, há também demandas diversificadas para a qualificação dos trabalhadores. O que mais importa para o capital é a capacidade de adaptabilidade, não a qualificação prévia. Mas, por mais que o imperativo geral da (con)formação do trabalhador coletivo seja dinâmico e variável, é possível caracterizarmos quais os conhecimentos básicos - o que na atual fase do modo de produção capitalista corresponde a etapa de formação para o trabalho simples - são considerados pelo capital como necessários a aprendizagem mínima de todos os trabalhadores, no contexto da pedagogia flexível. É esse conjunto que caracterizaremos em nossa próxima seção.

2.4.2. As competências gerais requeridas pelo mercado ao trabalhador flexível

Em “Americanismo e Fordismo”, Antonio Gramsci (2015) realiza uma análise que para nós é muito cara na compreensão das relações entre a reestruturação produtiva, a conformação de novas subjetividades e os impactos dessas alterações na formação da classe trabalhadora, ou seja, a relação entre o trabalho e a educação em uma sociedade concreta. Ao

investigar as mudanças no modo de produção capitalista no início do século XX, Gramsci mostrou que as alterações nas instâncias econômicas alteraram também, de forma dialética, as relações superestruturais, ou seja, político-ideológicas. Assim, observa que a implementação do modelo de produção fordista veio acompanhada da conformação de uma nova subjetividade, correspondente às necessidades produtivas da classe dominante naquele novo bloco histórico, a qual denominou de “Americanismo”.

Os elementos analisados até aqui expressam o movimento dialético do capital em superar sua mais recente crise, com a reorganização do trabalho e das relações sociais de produção. Ao mesmo tempo, indo ao encontro das considerações gramscianas acerca da construção da hegemonia da classe capitalista, vem promovendo uma reorganização da superestrutura, impondo novos padrões de sociabilidade para o novo bloco histórico.

Já no início do século XXI, Ramos (2004), evidenciou que os principais impactos desse processo no campo pedagógico se expressa no deslocamento conceitual da qualificação à requisição de “competências”. Em um contexto de incertezas e indefinições, a preocupação com a formação subjetiva da força de trabalho, ou seja, de determinados valores, comportamentos e atitudes ganhou centralidade no debate educacional, principalmente nas políticas públicas, constituindo parte fundamental dos conhecimentos mínimos demandados aos trabalhadores. Pedagogicamente, o Novo Ensino Médio corresponde a essa demanda contemporânea, uma vez que articula a “formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos” (KUENZER, 2017, p. 341).

Esses conhecimentos estão indicados em documentos, avaliações, eventos e entrevistas, realizados ou produzidos por uma série de intelectuais coletivos e/ou individuais como os Estados nacionais, organismos supranacionais, setores e entidades do empresariado organizados em APHs seja de novo tipo ou tradicionais. No caso do Novo Ensino Médio, o documento que melhor sistematiza essas diretrizes mínimas é a BNCC que tem como referência as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

De acordo com a introdução do documento, a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo, no sentido de ser a documentação que expressa conteúdos e metodologias de aprendizagem, mas sim uma normativa que define “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7. Grifo nosso). Portanto, tomaremos a base como

o documento sistematizador desses conhecimentos mínimos que são demandados pelo mercado de trabalho a serem aprendidos pelos alunos, futura força de trabalho.

A BNCC fundamenta-se no que o MEC vem chamando de “compromisso com a Educação Integral”. A pedagogia do novo bloco histórico afirma que o sucesso escolar de um jovem não depende apenas de habilidades intelectuais como leitura, escrita, raciocínio lógico, cálculo e pensamento científico, mas sim do desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito (intelectual, física, emocional, social e cultural), uma vez que “no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (Ibdem, p. 14). Assim, o documento afirma que a educação básica deve superar visões que considera reducionista, ou seja, que hora privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva), hora a dimensão afetiva e deve comprometer-se com o que entendem como “desenvolvimento humano global”.

Contudo, vale lembrar, em contradição com o afirmado, a contrarreforma retira disciplinas do currículo, garantindo que apenas português, matemática e inglês sejam ensinados ao longo dos três anos e que sociologia, filosofia, educação física e artes sejam obrigatórios na parte relativa a base comum (1800h ao longo dos três anos) desta etapa do ensino. As demais matérias ficam desobrigadas, podendo aparecer nos currículos apenas em áreas comuns, a depender dos arranjos estaduais e de cada escola, impedindo que os alunos acessem de forma igualitária aos conhecimentos sócio-históricamente produzidos.

Além da lógica da flexibilidade, como vimos, o princípio pedagógico norteador da formação pretendida aos estudantes para o atual bloco histórico tem como orientação geral o desenvolvimento de um conjunto de determinadas competências que supostamente preparam o trabalhador para se inserir no mercado de trabalho. O foco dessas competências está na formação do comportamento do trabalhador que, conseqüentemente, conforma “uma pedagogia que, baseada em teorias da aprendizagem, promove uma supervalorização do processo educacional como conformador de personalidades flexíveis” (RAMOS, 2004, p. 4). Nesse sentido, a escola torna-se

uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o

não-trabalho Em outras palavras, a ‘pedagogia das competências’ pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. (RAMOS, s/d)

Indo ao encontro dessa visão pedagógica, a BNCC estabelece dez competências gerais comuns que devem orientar todos os componentes curriculares da educação básica (anos iniciais, ensino fundamental e médio). O texto da base nacional, determina que a função destas é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Dando ênfase às competências socioemocionais, que seria a adaptação da pedagogia das competências aos novos tempos, o texto traz “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...] reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” além de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2017, p. 10), Não há dúvidas de que o foco principal da formação mínima presente no NEM vai ao encontro do projeto hegemônico do novo bloco histórico focado na aprendizagem de subjetividades.

Vale registrar que o supracitado Relatório Delors (UNESCO, 1996) trazia, já em 1996, o tema da formação de subjetividades, assentando inclusive as competências cognitivas em: refletir, interpretar e pensar abstratamente. Em 2015, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE lançou um estudo chamado “Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais”. Uma versão preliminar desse relatório foi apresentada na reunião ministerial da OCDE, “Competências para o Progresso Social”, realizada em março de 2014 e organizada pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Ayrton Senna, que configura hoje um dos APHs de novo tipo da classe dominante que mais tem ações de empresariamento da educação pública no Brasil através de parcerias público privada com estados e municípios.

O documento é bastante elucidativo, uma vez que orienta que os Estados nacionais alinhem suas políticas educacionais às competências socioemocionais, uma vez que:

Crianças e adolescentes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ser bem-sucedidos na vida moderna. [...] Competências socioemocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima mostraram-se capazes de influenciar várias dimensões da vida social futura, incluindo saúde melhor, mais bem-estar

subjetivo e menor possibilidade de envolvimento com problemas de conduta. As competências cognitivas e socioemocionais interagem entre si e possibilitam sucesso dentro e fora das escolas. Ajudam crianças a transformar intenções em ações, elevando a chance de se formar em universidades, ter vida saudável e se afastar de comportamentos agressivos. (OCDE, 2015, p. 3)

Além da ideia de que a aprendizagem de determinadas competências socioemocionais melhor contribuem para a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, chama atenção o entendimento de que a aprendizagem destas competências contribui para o controle social, uma vez que diminui a “possibilidade de problemas de conduta”, assim como de “se afastar de comportamentos agressivos”.

O relatório da OCDE (2015) ainda menciona que “as melhoras de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podemos iniciar esse processo adaptando a forma de apresentação das atuais atividades curriculares e extracurriculares” (Ibdem). Daqui podemos concluir que, para a OCDE, o problema da qualidade da educação pode ser resolvido com mudanças no gerenciamento dos recursos e das instituições educacionais indicando e respaldando a necessidade e urgência dos governos implementarem contrarreformas.

Essa também é uma análise reproduzida pelo Banco Mundial no que diz respeito ao financiamento da educação. Em um estudo publicado em 2017, realizado pelo BM e solicitado pelo governo brasileiro, é feita uma revisão das despesas públicas do país com o objetivo, segundo o documento, “de revisão dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (BM, 2017, p. 1). Denominado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, o capítulo sobre a educação ganhou o título “Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade da educação pública” e faz o diagnóstico de que as despesas do país com a educação são altas, inclusive acima da média dos países da OCDE, mas que a qualidade de educação básica não corresponde a esse investimento. Indica, portanto, que são necessárias “reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal” (Ibdem, p 136).

Essa é uma visão defendida também pela CNI, já que, segundo os industriais, “o Brasil investe em educação – como proporção do PIB – percentual comparável ao dos países desenvolvidos, mas não tem obtido os resultados desejáveis. O país vem se posicionando continuamente em baixa colocação na escala das avaliações externas internacionais, como o Pisa” (CNI, 2018a)

A partir do exposto até então, entendemos que o NEM sistematiza os elementos centrais do projeto de capacitação objetiva e subjetiva da classe trabalhadora que, com respaldado no receituário dos organismos supranacionais para a educação, forja as condições estruturais e superestruturais da formação de força de trabalho no século XXI que tem como ênfase a aprendizagem de competências mínimas - assumindo centralidade as socioemocionais - para que a partir dessa base o jovem possa se capacitar ao longo da vida.

Porém, ainda que a construção desses conhecimentos mínimos gerais seja de interesse comum do conjunto da classe dominante, aumentar a produtividade da força de trabalho, que é um interesse central para os setores produtivos, como é o caso da indústria, certamente não requer apenas o desenvolvimento de competências comportamentais. De forma dialética, esse não é e não pode ser o único interesse dessa fração ao pensar a (con)formação da força de trabalho pois, para os industriais, é necessária a qualificação profissional da mão de obra, tendo em vista a dinamicidade das inovações e avanços tecnológicos da esfera produtiva, em ritmo cada vez mais acelerado.

De acordo com Rodrigues (1998), com a reestruturação produtiva pós crise do capital, na década de 1970, o pensamento da burguesia industrial brasileira passou a ser marcado pela busca da consolidação do padrão de acumulação flexível. Segundo o autor, os documentos produzidos pela Confederação Nacional da Indústria, em especial o documento “Competitividade industrial – uma estratégia para o Brasil”, publicado em 1988, traziam o diagnóstico de que, já tendo se consolidado de forma inequívoca uma sociedade urbano-industrial e um parque industrial complexo, o desafio posto para a indústria brasileira nesta etapa era tornar-se competitiva internacionalmente, necessitando uma readequação da política econômica, pois: “o consenso para o estabelecimento de uma nova política industrial já está há muito maduro [...] há o reconhecimento do esgotamento do modelo substituidor de importações” (CNI, 1988, p. 11 apud RODRIGUES, 1998, p. 98)

Ainda segundo o autor, com base no documento, os industriais já apontavam que um fator fundamental que precisava ser desenvolvido para que a indústria pudesse consolidar sua nova etapa competitiva eram os “recursos humanos”²⁶, ou seja, a formação da força de trabalho, pois consideravam falha e ineficiente para seus objetivos. Assim, “o maior problema para a formação de recursos humanos – capazes de alavancar a produtividade e a competitividade da indústria brasileira – encontra-se no fato do sistema de ensino estar

²⁶ Entendida aqui a partir da Teoria do Capital Humano, conforme mostraremos no próximo capítulo.

‘afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas’ ” (RODRIGUES, 1988, p. 103)

Ou seja, neste novo momento, que teve início na década de 1980 e perdura até os dias atuais, a fração industrial da burguesia passou a demandar uma nova readequação da educação aos seus interesses econômicos, exigindo uma relação ainda mais direta e explícita entre as demandas do mercado e a formação profissional. Para tanto, ainda que essa fração venha desde seu surgimento, em meados do século XX, se articulando em APHs para conquistar a hegemonia de seus interesses educacionais, essa articulação tem se tornado cada vez mais complexa e se readequado em função das alterações das relações no Estado Integral, conforme analisamos no capítulo anterior. Para tanto, os industriais não prescindem de se articular, na sociedade civil, em aparelhos que definimos como tradicionais, pois possuem caráter corporativo e objetivam garantir os interesses particulares desse setor econômico, para além do projeto mínimo comum da classe dominante.

De acordo com a documentação investigada, constatamos que os industriais não se abstiveram de atuar no empresariamento das políticas acima analisadas que propõe a total reformulação da educação básica de nível médio. Essa atuação no direcionamento das políticas que constituem o Novo Ensino Médio se materializou através de seus intelectuais orgânicos articulados em seu principal aparelho privado de hegemonia, a Confederação Nacional da Indústria. Veremos, a seguir, à luz do já exposto enquanto projeto mínimo comum das classes dominantes para o que diz respeito à formação do trabalhador coletivo brasileiro, quais são os interesses específicos desse setor da burguesia organizado na CNI, tendo em vista sua demanda de formação profissional de nível médio. Buscaremos expor, também, os mecanismos utilizados no processo de formulação do NEM, seja na sociedade civil ou na sociedade política, para conquistar consensos e efetivar pontos de seu projeto.

CAPÍTULO III – O QUE QUER O “MODERNO PRÍNCIPE INDUSTRIAL” PARA A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO HOJE?

Em diferentes momentos da história brasileira, a burguesia industrial buscou construir uma entidade capaz de representar seus interesses. Nesse processo, Rodrigues (1998) destaca algumas iniciativas como a criação da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional – SAIN, em 1820 e o Centro Industrial do Brasil – CIB, em 1904, que em 1933 foi transformado em Confederação Industrial do Brasil – também CIB. Apesar de possuir aspirações de representação nacional, este último representou apenas os empresários situados no estado e no município do Rio de Janeiro (Distrito Federal, à época). O intento de nacionalizar-se, portanto, foi somente conquistado com a criação da Confederação Nacional da Indústria, em 1938, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945)

A luta pela industrialização foi um processo que para os industriais ultrapassou os limites das questões econômicas. A superação da economia primário exportadora e a consolidação de um país industrial necessitava de uma transmutação social que, com base na estrutura econômica, demandava alterações na superestrutura, ou seja, em todo o bloco histórico. Os discursos propalados pela CNI ao longo da sua história, explicitam a educação enquanto um fator fundamental de desenvolvimento do setor industrial e, portanto, buscaram sempre adequá-la às suas necessidades e interesses produtivos seja sob a lógica da educação-mercadoria ou da mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007).

Essa visão educacional corresponde ao que Gramsci chamou de “educação interessada”, ou seja, aquela que tem função de formar homens e mulheres de forma imediatamente interessada ao mercado de trabalho, de acordo com as necessidades materiais das classes dominantes. Ou, conforme vimos, uma educação subsumida os ditames do capital, que há época do intelectual era marcada principalmente pela difusão de escolas profissionais. Para ele, o ideal era a fundação de escolas que oferecessem um estudo “desinteressado”, ou seja, que “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2006, v. 2, p. 49). E conclui:

Deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (Ibdem)

Assim, totalmente na contramão de uma formação “desinteressada”, desde os anos de 1940 a Confederação começou a construção de um complexo organismo composto por entidades que objetivam a formação de mão de obra industrial. Estas, como observa Rodrigues (1998), não se limitaram à formação técnico-profissional, mas alcançaram os terrenos dos valores éticos-morais, da saúde e do lazer. Composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942; o Serviço Social da Indústria (SESI); criado em 1946 e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), em 1969, o conjunto dessas entidades configura o que Rodrigues (1998) denomina de tríade pedagógica do aparelho CNI, através da qual é possível capturar o movimento, ou seja, a gênese, a lógica interna e as contradições do pensamento pedagógico dos industriais.

De acordo com o relatório anual SESI-SENAI-IEL de 2018, o SENAI “atua na qualificação profissional de jovens e trabalhadores brasileiros”; o SESI “tem a missão de promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com foco em educação, saúde e lazer, além de estimular a gestão socialmente responsável das empresas industriais”; enquanto que o IEL prepara as empresas brasileiras para uma atuação mais competitiva e inovadora. Presente em todo o território nacional, o IEL “promove a conexão de empresas com centros de conhecimento, no país e no exterior” (SENAI/DN, 2019)

A partir dos anos de 1980, as alterações no bloco histórico - já analisadas a nível mundial e nacional -, trarão mudanças tanto no conteúdo quanto na forma de ação da CNI. No bojo do processo de redemocratização e da escrita de uma nova Carta Constitucional, a CNI precisou lutar para conseguir se manter como único dirigente de seu megaparelho de formação profissional. Isso se deu, de acordo com Rodrigues (1998), pois setores progressistas, representados pelo Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, apresentou uma proposta de controle democrático daquelas entidades, sugerindo a participação de professores, estudantes, funcionários, pais de alunos, representantes da comunidade científica e entidades da classe trabalhadora.

Para além dos embates políticos travados ao longo da constituinte, os industriais conseguiram manter, não apenas o monopólio sobre sua tríade pedagógica, como também o controle absoluto sobre os recursos de financiamento da mesma, oriundos da arrecadação compulsória sobre a renda das empresas industriais. Contudo, vale registrar que nos anos mais recentes tem sido constantemente discutido pelo governo, em especial no legislativo, a possibilidade de cortes nos recursos do Sistema S. Em dezembro de 2018, esse debate ganhou um episódio emblemático com a elegante declaração do atual Ministro da Economia, Paulo

Guedes, em uma reunião de empresários na sede da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro ao afirmar que “tem que meter a faca no Sistema S”.

Conjuntamente, as entidades arrecadaram no ano de 2018 uma receita total de 13,1 bilhões de reais sendo, 8,1bi de arrecadação compulsória, 2,5bi de serviços, 2bi de outras receitas e 0,5bi de receitas financeiras. A arrecadação compulsória é feita pelos empregadores da indústria sobre o total da folha de pagamento e pode ser feita de forma direta ou via Receita Federal, ficando retido, nesse caso, 3,5%. O SESI recolhe 1,5% enquanto que o SENAI recolhe 1%. Desse montante, 4% é enviado pelo SESI à CNI, enquanto que 2% é enviado pelo SENAI. Em números, no ano de 2018, o SESI arrecadou 4,3bi, o SENAI 3,1 e a CNI 253 milhões de reais (SENAI/DN, 2019). Apesar de serem entidades privadas, os percentuais de transferência são estabelecidos por decretos federais, quais sejam: SENAI – Decreto N°494, de 10 de janeiro de 1962 e SESI – Decreto N° 57.375, de 2 de dezembro de 1965.

Outra expressão dessas mudanças ocorridas a partir da década de 1980, foi a criação do que a CNI denomina de Sistema CNI.

Com efeito, o Sistema CNI é entendido como um complexo, articulado e indissociável organismo capaz de responder aos “novos desafios”, ou seja, “atuar na modernização institucional do país e liderar os empresários como agentes da transformação” (CNI. *Sistema CNI: Novo Perfil, 1994*). Esse sistema, encabeçado pela CNI, é formado pela íntima articulação da tríade pedagógica – o SENAI, o SESI e o IEL. (RODRIGUES, 1998, p. 33)

Atualmente, o Sistema CNI autodenomina-se Sistema Indústria e além do SENAI, SESI e IEL, é também composto e representa as 27 Federações Estaduais da indústria (26 estados mais o Distrito Federal) e 1.280 sindicatos patronais, aos quais são filiados cerca de 1.291.000 estabelecimentos industriais²⁷. Presidida desde 2010 por Robson Braga²⁸, a Confederação compõe, junto com mais sete entidades²⁹ administradas pelos setores industrial, agrícola e de serviços (comércio e transportes), um sistema nacional mais amplo denominado

²⁷ Dados retirados da apresentação institucional do site da entidade. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/conheca-cni/>. Acesso em 14 de dezembro de 2019.

²⁸ Robson Braga de Andrade está sendo investigado pela Operação Fantoche, da polícia federal, tendo sido inclusive preso em fevereiro de 2019. A operação investiga fraudes em processos seletivos e contratos administrativos firmados por diversos departamentos do SESI e do SENAI.

²⁹ Além do Sesi (Serviço Social da Indústria) e do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) – ligados a CNI (Confederação Nacional da Indústria), o Sistema S é composto pelas seguintes entidades: Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Sesc (Serviço Social do Comércio) – ligados à CNC (Confederação Nacional do Comércio); Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) – ligado à CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil); Sescop (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) – ligado a ACB (Sistema Cooperativista Nacional); Sest (Serviço Social do Transporte) e Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) – ligados à CNT (Confederação Nacional do Transporte) e Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

Sistema S³⁰. De acordo com o site institucional da CNI, o Portal da Indústria, o Sistema Indústria é definido como o “motor do desenvolvimento do Brasil”, pois:

promove e apoia ações e projetos nas áreas de educação básica, formação profissional, capacitação empresarial e soluções técnicas e tecnológicas às indústrias. Também desenvolve programas socioeducativos que contribuem para melhorar as condições de segurança e saúde no ambiente de trabalho. Atua ainda na defesa e promoção de políticas públicas que favorecem o empreendedorismo e a produção industrial no país. (PORTAL DA INDÚSTRIA, s/d)

Dessa forma, ao longo de sua história, mas principalmente a partir dos anos de 1980, a Confederação Nacional da Indústria passou por transformações e consolidou-se como a maior interlocutora junto aos Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, assim como entidades e organismos no Brasil e no exterior. Para tanto, “a CNI propõe debates e busca consensos em torno dos grandes temas nacionais – especialmente aqueles que têm impacto sobre a indústria e a economia brasileira. Dessa forma, procura aperfeiçoar políticas e leis que fortaleçam o setor produtivo e modernizem o país” (SENAI/DN, 2019, p. 18)

A dimensão política que esse APH conquistou com o tempo fez com que Rodrigues (1998), com base em Gramsci (2017), lhe atribuisse o título de “partido dos industriais”. Isso porque, a partir da leitura do livro *O Príncipe*, de Maquiavel, Gramsci buscou em seu tempo identificar a materialização histórica, ou seja, o príncipe “realmente real” capaz de organizar na sociedade contemporânea o papel desempenhado pelo príncipe maquiavélico. Nesse processo concluiu que:

O moderno príncipe, mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo, um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o **partido político**, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. (GRAMSCI, 2017, v. 3, p. 16. Grifo nosso)

No rastro de Gramsci, portanto, Rodrigues (1998) define a CNI como o “Moderno Príncipe Industrial” brasileiro, uma vez que a entidade, para o autor: “não se constitui em um partido parlamentar, ou num partido de massas, mas, sim, num Estado-Maior intelectual da

³⁰ Esse Sistema foi concebido na década de 1940 com o objetivo de promover a capacitação de mão de obra através da formação profissional, além de cultura e lazer para o trabalhador. Apesar dessas entidades serem de direito privado, seu financiamento é garantido pela Constituição Federal de 1988 e realizada com dinheiro arrecadado pelo governo por meio de contribuições compulsórias que as empresas pagam sobre o valor da sua folha de pagamento.

burguesia, capaz de aglutinar em torno de si os germes de vontade coletiva dos industriais, a qual pretendem tornar universal” (RODRIGUES, 1998, p. 42).

De caráter tradicional, conforme a análise que realizamos no primeiro capítulo sobre as alterações nas organizações da sociedade civil, esse APH transmutou seu projeto econômico e social nas últimas três décadas, em função das mudanças na base produtiva e no mundo do trabalho, agora de caráter flexível, e com as mudanças tecnológicas de implementação da microeletrônica e, mais recentemente, com a indústria 4.0 – ou Quarta Revolução Industrial. Conseqüentemente, modificou também aspectos de suas demandas formativas e sua proposta educacional e pedagógica para a formação da classe trabalhadora, sendo um dos marcos dessa alteração a maior atenção demanda pela Confederação às políticas públicas educacionais. Sem jamais abandonar as políticas voltadas para o fortalecimento de seu megaparelho particular de (con)formação do operariado (SENAI, SESI, IEL), é observável que a CNI veio, de acordo com a sua documentação técnica, aumentando seus esforços para com as políticas educacionais brasileiras, pautando mais diagnósticos e propostas, assim como alterando quantitativa e qualitativamente seus mecanismos de empresariamento das instâncias estatais.

A análise do processo de construção das políticas do NEM evidenciou que os industriais representados na CNI empresariaram tais políticas, atuando tanto na sociedade civil quanto no Estado restrito, buscando consenso e aprovação de seu projeto educacional de formação da força de trabalho de nível médio. É justamente esse processo que o presente capítulo pretende investigar.

Para tanto, nos debruçaremos na análise de um conjunto de documentos técnicos produzidos pela CNI, fundamentalmente a partir do século XXI sendo apenas um dos anos de 1990, com o objetivo primeiro de apreender quais os interesses e o projeto para a educação básica de nível médio desse organismo. São eles: “Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” (CNI, 1993); “Educação para a nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável” (CNI, 2007); Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015 (CNI, 2005); Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022 (CNI, 2018a); Proposta da Indústria para as Eleições 2018 (CNI, 2018b); Carta da Indústria 4.0 (CNI, 2018c)

Esse recorte se justifica, pois, como veremos, já há pesquisas de referência na área da educação que nos fornecem importantes análises do pensamento pedagógico desde o organismo desde sua fundação até os anos 90, nos permitindo avançar no tempo, no que diz respeito às novas análises. Também registramos que não constitui objetivo desta pesquisa a análise minuciosa de cada documento individualmente, mas sim, a apreensão do projeto pedagógico e

educacional de nível médio da burguesia industrial consolidado na e pela CNI que os documentos expressam.

Por fim, e já caminhando no sentido de concluirmos nossa investigação dissertativa, buscaremos analisar os mecanismos adotados pelo partido dos industriais de modo a pleitear e hegemonizar seus interesses nas políticas do NEM. Afim de apreender esse processo no âmbito da sociedade civil, usaremos a análise de outras fontes, além da documentação já sinalizada, como redes sociais, entrevista e declarações de intelectuais orgânicos da confederação, seja em canais midiáticos internos ou da grande mídia. No que diz respeito à sociedade políticas, buscaremos mapear os meios de atuação dos intelectuais orgânicos da entidade na estrutura do Estado restrito, a partir do itinerário proposto pela pesquisadora Sônia Mendonça (2014), que como apresentamos no começo de nossa pesquisa, toma o conceito de Estado Integral enquanto uma ferramenta metodológica e propõe que, partindo da sociedade civil, é possível buscar os meios de materialização, nas políticas públicas, dos interesses particulares de determinada classe, ou fração de classe; no nosso caso dos industriais.

3.1. O pensamento pedagógico da CNI ao longo da sua história: da aventura industrial ao competitivismo

Tendo como interesse central chegarmos à análise e caracterização do projeto de educação básica para a formação de nível médio da CNI nos dias atuais, a presente seção apresentará um breve panorama do pensamento pedagógico desta organização, tendo como referência o amplo e profundo estudo realizado por Rodrigues (1998) acerca do projeto pedagógico da CNI, desde sua fundação até a década de 1990.

Segundo o pesquisador, esse projeto pode ser historicizado em dois períodos que correspondem às fases do processo de industrialização brasileira e às grandes mudanças na base econômica-material mundial: em um primeiro momento, que vai de sua criação na década de 1930 até meados dos anos de 1970, o autor denomina de “CNI industrialista”, pois demarca o início e a consolidação do processo de industrialização brasileira e foi construído, no marco mais geral, no contexto do padrão de acumulação fordista e, do ponto de vista mais restrito, do projeto de industrialização substitutiva nacional. Correspondeu, portanto, à necessidade de se (con)formar a força de trabalho para o nascente parque industrial brasileiro. Posteriormente, tendo início nos anos de 1980, a CNI entrará em um novo momento histórico

mercado pela busca da inserção competitiva no mercado e a superação do padrão de substituição de importações, praticado até então.

Este segundo momento tem como imperativo os marcos da reestruturação produtiva pós crise dos anos de 1970, o padrão de acumulação flexível e a implementação das políticas neoliberais no Brasil. Pedagogicamente, corresponde à adaptação psicofísica, intelectual e moral do trabalhador ao *télos* da competitividade de mercado. Registramos que, com base em Rodrigues (1998), o recorte temporal deste último período, o qual é de interesse central para esta dissertação, se põe entre as décadas de 1980 e o ano de 1996. Entretanto, o ano de 1996 é apenas uma referência a priori, tendo em vista que essa é a data de finalização da investigação realizada pelo autor. Conforme iremos apresentar, inclusive, é que salvo algumas especificidades e atualizações, defendemos que a CNI apresenta nos dias atuais uma continuidade desse projeto econômico industrial que foi capturado em sua gênese pelo pesquisador. Consequentemente, também apresenta, em linhas gerais, uma continuidade no projeto pedagógico que alinha a educação à formação de “recursos humanos”, à produtividade e ao aumento da competitividade.

Rodrigues observa que desde a década de 1930 os industriais representados na CNI orientaram seus discursos de disputa por consenso com base em três diferentes “*télos*”: o *télos* da nação industrializada, o *télos* do país desenvolvido e o *télos* da economia competitiva. Segundo o pesquisador:

O *télos* é fundamentalmente uma construção de caráter econômico que forma o núcleo de um padrão de sociedade a ser alcançado. O seu caráter fundamentalmente econômico acaba por emprestar a todos os outros conceitos e propostas a ele subordinados também um caráter fundamentalmente econômico. (Ibdem, p. 131)

O que o autor chama de “*télos*” é, portanto, “uma imagem a ser construída pelo discurso hegemônico com o fito de se tornar uma meta a ser perseguida incansavelmente pelo conjunto da sociedade, conduzida pela classe que a elaborou” (Ibdem, p. 130). Essa mutabilidade do *télos* industrial ao longo da história Rodrigues chama de “metamorfose teleológica”, ou seja, a capacidade de, de acordo com as mudanças estruturais, os industriais terem desenvolvido novos discursos e mecanismos de recomposição da hegemonia industrial, que tem como objetivo a conquista do consenso em torno dos sucessivos projetos societários de interesse desta fração.

De maneira sintética, o período da CNI industrialista contém as duas primeiras metas de sociedade a serem alcançadas: os *télos* da nação industrializada e do país desenvolvido. O

período foi investigado por Rodrigues a partir dos discursos e documentos produzidos por seus dois principais presidentes neste período, Euvaldo Lodi (1938-1954) e Thomás Pompeu de Souza Brasil Netto (1967-1977) e é marcado, no plano mais geral, por duas balizas:

Por um lado, luta-se contra a mentalidade pré-capitalista, isto é, pré-industrial, a qual atribuía ao Brasil sua “vocação de país essencialmente agrícola”. Por outro lado, busca-se a superação da improvisação da qualificação profissional, que no artesanato era possível, mas na produção moderna torna-se completamente inviável. (Ibdem, p. 60)

O *télos* da nação industrializada, portanto, percorre os anos de 1930 até a década de 1960 e é marcado por um chamado a readequação dos demais setores sociais como a agricultura, comércio, trabalhadores e o Estado ao projeto industrializante. Do Estado, exige-se uma ação planejadora da economia nacional e organizadora dos setores sociais, ou seja, “um Estado condizente com o *télos* de nação industrializada, um Estado moldado à imagem e semelhança das necessidades do capital, enfim, um Estado estruturante” (Ibdem, p. 132).

No que diz respeito à educação, guiados pedagogicamente pela ideia-força de que esta era deficitária, por ser inadequada à nova realidade material do país, particularmente a educação profissional, advogavam a necessidade de readequá-la de modo a formar uma massa de trabalhadores para a indústria. Para Euvaldo Lodi, portanto, era fundamental o investimento no “preparo do homem”, pois a falta de mão de obra apta a cumprir tais tarefas refletia em baixa produtividade. A questão da produtividade, inclusive, que é central até hoje nos discursos da CNI, aparece aqui em dois sentidos: associada ao desenvolvimento industrial, mas também ao desenvolvimento individual, já que defendiam que o aumento da produtividade era também um fator de elevação da qualidade de vida do trabalhador (RODRIGUES, 1998; MELLO, 2010).

Nesse sentido, com a criação do SENAI, em 1942 e do SESI, em 1946, os industriais já haviam dado importantes passos no sentido de buscar resolver essa problemática da produtividade, uma vez que além da formação profissional de acordo com as necessidades industriais, seus “serviços acrescentam, sem dúvida alguma, o valor dos salários reais dos trabalhadores, proporcionando-lhes, e às suas famílias, vantagens de toda sorte e de importância inegável para seus níveis de vida” (LODI, 1952, p. 26-27 apud RODRIGUES, 1998, p. 66). Contudo, Melo (2010) observa que a efetivação do processo de industrialização não se tratava simplesmente de desenvolver o parque industrial e produzir no país, mas era necessário também a criação e expansão de mercado consumidor, política para qual cumpre importante papel o aumento salarial dos trabalhadores.

Acerca da educação básica e profissional, a CNI propunha à época, em primeiro lugar, que era imprescindível a superação da improvisação da força de trabalho industrial, uma vez que as novas técnicas de produção do setor eram inacessíveis aos trabalhadores sem qualificação mínima.

Não é possível pretender-se a formação de um mecânico ou de um eletricista sem um mínimo de conhecimento matemático elementar ou de desenho. Tão pouco se habilita o homem a manusear ferramentas, ou a construir peças de máquinas, ou a montá-las, ou a ajustá-las, sem uma lenta e sistemática aprendizagem de operações técnicas. (LODI, 1954, p. 30 apud RODRIGUES, 1998, p. 76)

Assim, Rodrigues (1998) mostra que os industriais propunham um arranjo formativo no qual os operários desfrutassem de uma escola básica capaz de fornecer um conjunto de qualidades ao trabalhador assegurando, ao mesmo tempo, o ensino de comportamentos atitudinais como cooperação, ordem, disciplina, asseio e compreensão, assim como conhecimentos gerais básicos sobre os quais se assentariam os conhecimentos específicos da formação profissional.

Em que pese as devidas particularidades historicamente concretas, chama atenção que o arranjo proposto para a formação básica da força de trabalho industrial para este período de consolidação da indústria apresente similitudes com o arranjo propalado nos dias atuais pelas classes dominantes, conforme vimos no capítulo anterior. Nota-se, que para além das mudanças estruturais e superestruturais, há aqui a possibilidade de uma continuidade, mais a longo prazo, de aspectos do projeto educacional básico direcionado à formação da classe trabalhadora defendido pela CNI.

Os anos de 1960 marcam a primeira “metamorfose teleológica” do empresariado industrial. Correspondendo, a grosso modo, ao período da Ditadura empresarial-militar (1964-1985) no país, é nesse período que se estabeleceu um novo projeto societário, o *télos* do país desenvolvido. A análise realizada por Rodrigues dos discursos de Thomás Pompeu de Souza Brasil Netto, que presidiu a Confederação entre os anos de 1967 e 1977, apontam o diagnóstico de que, apesar da consolidação do modelo industrial e de uma sociedade urbano-industrial no país, o Brasil ainda não havia alcançado o status de país desenvolvido e os problemas sociais não haviam sido superados. Assim, concluída a batalha pela industrialização, o *télos* civilizatório anterior apresentava-se como um entreve ao desenvolvimento econômico do país, em geral, e da indústria, em particular

Nesse momento, Brasil Netto constatou novos desafios para a economia brasileira, inclusive apontando elementos de um projeto que irá se consolidar definitivamente no período

seguinte: “o então presidente da CNI afirma novos desafios para a economia brasileira, indicando a necessidade de que o país se insira de forma competitiva no mercado internacional. O meio de realizar esta tarefa é a assimilação de tecnologias desenvolvidas em outros países” (MELO, 2010, p. 53). Para alcançar o desenvolvimento do país, era necessária a modernização industrial com a superação da fase de substituição de importações e o aprimoramento do parque industrial. Para isso, as palavras chaves eram o fortalecimento da empresa privada e a melhoria da produtividade industrial.

Sobre a questão da iniciativa privada, esse debate, como não poderia deixar de ser, envolvia críticas ao papel do Estado brasileiro. Defendendo uma economia de livre iniciativa, indicavam que o Estado não era capaz de desenvolver a economia e promover o progresso humano, tarefas que consideravam ser muito melhor realizadas pelas empresas privadas, e, portanto, “a Confederação Nacional da Indústria, através de repetidos pronunciamentos, tem proclamado que a ação do Estado, em face da livre empresa, deve ser simplesmente de complementação e de incentivos (BRASIL NETTO, 1971, p. 89 apud RODRIGUES, 1998, p. 81)

Contudo, os discursos de Thómas Pompeu diagnosticavam que essa não era a única medida a ser tomada para a construção do novo *télos* civilizatório. Para se efetivar as alterações no projeto econômico – a substituição de importações e a inserção competitiva no mercado internacional - era necessária uma política industrial mais refinada, baseada no binômio qualidade-competitividade. Para tanto, dois eram os “vetores” a ser desenvolvidos: o vetor tecnológico, que como supracitado se orientava pela defesa da importação de ciência e tecnologia via importação de maquinário; e um vetor humano, onde aparece a questão educacional.

No que tange o “vetor humano”, ainda que pese algumas manutenções do projeto anterior, como a defesa do “valor econômico da educação” e a necessária profissionalização da formação de mão de obra para superar a lógica da improvisação, o discurso propalado era da urgência de uma “nova mentalidade”, assentada na lógica da educação para o trabalho. Apontando críticas a todos os níveis de ensino – primário, médio e superior -, além da “educação popular”, as propostas educacionais da CNI para o período podem ser assim sintetizadas:

Para a educação popular, a CNI defende, além da alfabetização de toda a população, a sua capacitação para aprender a aprender. Quanto ao ensino primário, a CNI propõe a elevação qualitativa do mesmo, eliminando a repetência e a evasão escolar. No tocante ao nível médio, a entidade propugna um ensino voltado prioritariamente para a formação de técnicos.

Finalmente, para o ensino superior, a CNI aponta como meta a flexibilidade, com prioridade voltada para o campo tecnológica e, como o ensino técnico, em sintonia fina com o mercado de trabalho e estreita colaboração com as empresas. (RODRIGUES, 1998, p. 83)

A ideia de educação enquanto fator econômico está calcada em uma teoria que emerge desde meados dos anos de 1950, mas que, passando por atualizações, mantém-se absolutamente hegemônica até os dias atuais, que é a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore Schultz. Esta teoria nasce sob a preocupação de entender os fatores que influenciam o aumento da produtividade e é balizada pela ideia força da educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda. Conforme sintetiza Schultz (1962, apud FRIGOTTO, 2010, p. 50), “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ, 1962, s/p). A educação, portanto, é tida como o principal capital humano, produtora de capacidade de trabalho e potenciadora do fator trabalho.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2010, p. 51)

A formação humana vista a partir do conceito de capital humano objetiva traduzir a ideia de que, no plano microeconômico, o investimento individual e no plano macro, o investimento de uma nação na educação trará retornos no plano futuro. Passa a significar, no plano macro e microeconômico, respectivamente, um dos elementos básicos para o aumento da produtividade e superação do atraso econômico, assim como fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e renda.

Também ganha centralidade discursiva o papel da administração empresarial e a necessidade de formar homens para essa tarefa. Nesse sentido, é criado o Instituto Euvaldo Lodi – IEL, em 1969, com o objetivo de promover a maior integração entre universidade e indústria através de estudos e pesquisas e é revitalizado o Centro Nacional de Produtividade – CENPI, com a criação do Programa de Formação de Assessores e Executivos. Este visava a

formação de quadros para atuar na área de administração estratégica de alto nível, priorizando profissionais das áreas de engenharia, direito, economia e contabilidade.

Essas iniciativas mostram a preocupação da CNI em dar uma maior organicidade ao seu aparelho, com a formação de quadros técnicos, ou seja, intelectuais orgânicos, e a consolidação de uma infraestrutura técnica, com a criação de comissões, departamentos e cargos. De acordo com Rodrigues (1998), é na gestão de Brasil Netto que teve início um processo que se aprofundará na década de 1980 de modernização interna da Confederação, representada pela profissionalização de seus quadros técnicos. Esse movimento levará a um deslocamento dos meios de elaboração e difusão de suas concepções e propostas, ou seja, de complexificação dos mecanismos e estratégias de disputa de consenso.

Marcado pela gestão de Albano Franco, entre 1980 e 1995, nesse período perde relativa importância os discursos e pronunciamentos presidenciais, transferindo seu papel para os documentos técnicos, que tem como interlocutores não apenas os governos, mas a sociedade em geral, produzidos pelas comissões e departamentos da entidade.

3.2. Dos anos de 1990 aos dias atuais: a CNI na hegemonia do competitivismo

A década de 1980 se inicia em meio a uma conjuntura de crise do sistema capitalista que levou a adoção, por parte da classe dominante, de medidas político econômicas na tentativa de superar esse momento e retomar a acumulação de capital, conforme analisamos em nosso primeiro capítulo. Entre as medidas adotadas, está a implantação de políticas neoliberais e o processo de reestruturação produtiva, que trouxe impactos para economia brasileira, em particular para o setor industrial. É nesse contexto que é gestado um novo *télos*, ou seja, um novo projeto de sociedade condizente com a consecução do novo fim dos industriais, determinado pela hegemonização da lógica da competitividade.

É nesse período que se conclui no Brasil a industrialização sob o padrão fordista. No entanto, conforme constata Rodrigues (1998) há algumas características particulares desse processo. Primeiro que ele se completa aqui de forma muito tardia, no momento em que já está sendo superado (superação por incorporação, em sentido dialético) nos países centrais, com a implementação do padrão de acumulação flexível (HARVEY, 1992). Segundo, que ele não se realizou plenamente, pois o Estado brasileiro nunca se configurou como uma forma desenvolvida de Estado de bem-estar social, nem se constituiu no país um mercado consumidor de massa, como ocorreu nos países em que o fordismo se efetivou plenamente.

Consequentemente, as políticas sociais, de pleno emprego e consumo ficaram muito aquém, configurando no Brasil o que o autor chama de “fordismo periférico”.

O contexto da década de 1980, foi também marcado pela implementação das políticas neoliberais, nos governos de Collor e FHC, pelo processo de redemocratização, pelos avanços sociais da Constituição de 1988, da reestruturação do aparelho estatal, pelas alterações nas formas de organização da sociedade civil e das relações no Estado Integral brasileiro, também já analisadas. Contudo, economicamente o país adentrava em uma grave crise econômica, em parte consequência do modelo econômico adotado durante o regime ditatorial.

Apoiado no trabalho de Mattoso (1995), Rodrigues (1998) mostra que o desenvolvimento econômico brasileiro em tempos de flexibilização foi marcado por curtos ciclos de atividade econômica, circunscrevendo três períodos: de 1980 a 1983, de 1984 a 1986 e de 1987 a 1990.

O primeiro período foi caracterizado pela forte submissão da economia aos ditames dos organismos supranacionais, realizando ajustes às demandas externas. Houve limitações às importações e restrição ao consumo interno de produtos exportáveis. Também ocorreu o aprofundamento da política de arrocho aos trabalhadores, com a deteriorização das relações de trabalho, aumento do trabalho informal e queda do valor real dos salários. Nessa conjuntura, se deu o aumento dos movimentos grevistas e a fundação, em 1983, da Central Única dos Trabalhadores – CUT, apontada por Fontes (2010), conforme vimos, como um dos marcos das alterações na sociedade civil brasileira.

No segundo período (1984-1985), o incremento das exportações e o aumento das atividades industriais contribuiu para uma certa recuperação econômica, o aumento do nível de emprego industrial e a elevação do salário mínimo e do salário real. O governo deflagrou, em 1986, o Plano Cruzado, que não resultou em reformas estruturais da economia e foi fadado ao fracasso.

Marcado pelo movimento das Diretas Já, nesse contexto houve a ampliação da atuação sindical com a incorporação de setores médios como funcionários públicos, professores e profissionais liberais. Contudo, a inflação recrudescer impossibilitando a recuperação real da economia e levando ao terceiro ciclo que tem início em 1987 e perdura até os anos de 1990 caracterizado pela estagnação e ortodoxia econômica, o crescimento dos índices inflacionários e o agravamento da crise cambial, que levaram o Brasil a decretar moratória internacional e só começarão a apresentar melhora a partir do Plano Real, em 1994.

Outra periodização importante feita pelo pesquisador, mas agora com base em Leite (1994), é sobre a implantação do novo padrão industrial-tecnológico do modelo flexível de

produção no Brasil. Esse processo também pode ser dividido em três etapas sendo a primeira a implantação dos Círculos de Controle de Qualidade – CQC's, entre fins dos anos de 1970 e o começo da década seguinte. Esta primeira fase buscou implementar novas formas de gestão da força de trabalho, uma vez que não havia ocorrido ainda alterações na base tecnológica anterior. Segundo Melo (2010) os CQC's funcionavam com a seguinte dinâmica:

Os CQC's originaram-se do conceito de Controle de Qualidade, importado dos Estados Unidos para o Japão, em 1950. Constitui-se de um grupo de trabalhadores “voluntariamente” responsáveis pela gestão da produção na empresa, cuidando para melhorar a eficiência nos gastos e aumentar a qualidade dos produtos. Por um lado, os trabalhadores são motivados pela pretensa autonomia que possuem, porém, esta autonomia é relativa e subordinada aos interesses da empresa. O que ocorre, de fato, é um maior envolvimento do trabalhador com a empresa. (MELO, 2010, p. 56)

Nesse sentido, Melo (2010) observa que os CQC's funcionaram como um chamado à participação dos trabalhadores no sucesso das empresas e tiveram também como objetivo formar neles um espírito de colaboração, apaziguando-os e promovendo uma política de conciliação de classes. Buscava-se, pela gestão do trabalho, aumentar simultaneamente a extração de mais valia e o controle sobre classe trabalhadora.

A segunda etapa, denominada de “inovação tecnológica e organizacional”, iniciada entre os anos de 1984 e 85, é concomitante, conforme vimos, com o segundo ciclo econômico brasileiro marcado por uma relativa recuperação econômica. Diferente da primeira fase, além da continuidade das inovações organizacionais, essa etapa traz a implantação de uma nova base tecnológica através da rápida difusão dos equipamentos de base microeletrônica.

A terceira fase de implementação do padrão flexível no Brasil, coincide com o aprofundamento da crise econômica, nos anos de 1990, com a alta concentração de renda e a consequente redução do mercado interno. Concomitantemente, o governo Collor de Mello e posteriormente o governo FHC promoveram uma política econômica de abertura ao mercado externo, causando uma onda de importações. O conjunto desses fatores impactam os interesses da indústria, impulsionando um novo projeto econômico para esse setor.

No que diz respeito à implementação tecnológica do modelo flexível, Leite (1994 apud RODRIGUES, 1998) denomina esse período de “modernização sistêmica”, pois tem como ponto central a adoção de estratégias de caráter mais global, combinando novas tecnologias e a expansão da microeletrônica no parque industrial com novas formas de gestão da força de trabalho e delineando uma efetiva reestruturação produtiva. Dentre as características principais dessa fase, Leite aponta o processo de “focalização da produção” que se caracteriza:

pela concentração/especialização da empresa na produção dos itens mais sofisticados (com maior valor agregado, ou em íntima relação com os fins da empresa), e pela subcontratação de outras empresas (terceiros) para efetuar as demais tarefas da produção ou do campo dos serviços. É o também chamado processo de terceirização da produção. Assim, a focalização implica a diminuição das unidades produtivas, a especialização das tarefas, o gerenciamento mais preciso e a diminuição e precarização do emprego. (RODRIGUES, 1998, p. 96)

Assim, à luz dos elementos econômicos-sociais expostos até aqui, que elucidam os processos de transformação da esfera produtiva e do mundo do trabalho no Brasil a partir dos anos de 1990, não é de se surpreender que nesse contexto a CNI tenha operado a formulação de um novo *télos*, ou seja, um novo fim para a sociedade brasileira condizente com os novos objetivos industriais de implantação da flexibilidade, aumento da produtividade e busca pela competitividade. Essa reformulação estrutural e social implicou também em alterações do projeto pedagógico e educativo da CNI, alinhando a formação da classe trabalhadora as novas demandas do padrão flexível.

É evidente que dos anos de 1990 até os dias atuais o setor industrial passou por novas transformações tecnológicas e a cada transformação novas demandas formativas foram sistematizadas. Entretanto, a análise da documentação técnica produzida pela CNI neste período, assim como a consulta a pesquisadores do tema (RODRIGUES, 1998; MELO, 2010; SOUZA, 2012) evidenciam que, em linhas gerais, há uma manutenção no pensamento pedagógico da Confederação, uma vez que o padrão de acumulação e o modelo produtivo é ainda o flexível e o objetivo geral da Confederação é a conquista da competitividade, principalmente no mercado internacional. Sendo assim, o que é possível capturar são atualizações de elementos do projeto educacional, como, por exemplo, a busca mais recente dos industriais por uma educação alinhada à indústria 4.0, conforme veremos.

É significativo, também, a atenção que a educação básica, em especial a educação de nível médio e a educação profissional, veio ganhando nas documentações técnicas produzidas pela CNI desde os anos de 1990. De acordo com Rodrigues (1998), essa transmutação na visão industrial sobre a educação básica segue a seguinte ideia-força:

Se três décadas antes, a educação básica, então restrita às quatro ou cinco séries escolares iniciais, era encarada como utopia nefasta, agora a CNI passa a encará-la como um elemento indispensável para a indústria competitiva, além de ampliá-la para cerca de 12 anos de escolaridade. Para o atual discurso empresarial, uma força de trabalho desprovida de educação básica conduzirá a indústria brasileira a uma letargia fatal. (RODRIGUES, 1998, p. 130)

O alargamento proposto mostra que a CNI passa a incluir o ensino médio como educação básica e que há alterações no discurso industrial acerca desta etapa escolar. Essa é, entre outras, uma importante evidência que justifica nossa hipótese do empresariamento deste organismo nas políticas do Novo Ensino Médio, uma vez que a formação profissional da força de trabalho de nível básico ganhou centralidade no projeto de desenvolvimento econômico industrial. Nas próximas seções, portanto, delinearemos os elementos centrais do pensamento pedagógico industrial articulado pela Confederação, apreendendo continuidades e rupturas do seu projeto de qualificação da classe trabalhadora para este nível educacional ao longo do último ciclo de reestruturação produtiva. Também buscaremos evidenciar como e porque atuaram na construção das políticas de reestruturação do nível médio, postas em andamento desde 2013, conquistando a hegemonia de elementos de seu projeto formativo para este nível de ensino.

3.2.1. O pensamento pedagógico da CNI no *étos* competitivista

É no período que tem início nos anos de 1990, marcado pelo deslocamento definitivo dos objetivos industriais para a conquista da competitividade, que a CNI publicou dois dos principais documentos sobre a educação. O primeiro, em 1993, intitulado “Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” (CNI, 1993) e o segundo com o título de “Educação para a nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável” (CNI, 2007), mostram uma inflexão do organismo na direção da educação básica.

O primeiro documento é emblemático e podemos considera-lo fundante, no sentido de trazer os princípios gerais para a formação básica que serão essencialmente mantidos até os dias atuais, ocorrendo apenas a atualização de acordo com as circunstâncias históricas. Logo no começo, o documento afirma que “durante as últimas décadas, a formação e o constante aperfeiçoamento dos **recursos humanos** de uma empresa passaram a ter um papel destacado como um dos **bens de maior valor para as indústrias**”, pois o trabalhador deve ser considerado como “um fator estratégico na produção, na produtividade e, conseqüentemente, na competitividade das empresas. (CNI, 1993, p. 7. Grifos nossos).

Na continuidade, defendem que o processo de modernização que a indústria vem passando, com a implantação da nova base tecnológica microeletrônica, certamente exigirá níveis de escolaridade e qualificação mais altos dos trabalhadores e que, portanto, faz-se necessário avanços nas propostas de educação permanente, com a universalização do ensino

básico até o fim do secundário (o que chamamos hoje de ensino médio), assim como a atualização e aperfeiçoamento periódicos dos trabalhadores.

Com base nas necessidades das empresas, a Confederação elabora seu projeto educativo com vistas ao incremento da produtividade industrial diagnosticando que:

Já não é possível que um indivíduo invista um grande período de tempo na educação e na formação profissional com a intenção de adquirir um fundo de conhecimento ou de qualificação que seja suficiente para toda a sua carreira. A educação recebida pelos jovens deve ter uma base sólida, que facilite constantes aquisições e atualização de conhecimento para o resto de sua vida produtiva (Ibdem, p. 10)

Esse diagnóstico tem como ideia força a lógica da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que no mercado flexível já não há mais espaço para formações rígidas. Ainda de acordo com o documento de 1993, a escola básica desempenha o papel pedagógico de ensinar “competências básicas” a serem priorizadas nos currículos de educação geral e formação profissional. À época, estas competências deveriam [...] aguçar no estudante a elaboração crítica, a independência e a capacidade de organização do próprio trabalho. (Ibdem, p. 14), já no sentido de desenvolver aspectos comportamentais específicos no estudante, futuro trabalhador.

Para atender a esta demanda, a formação profissional deve preparar o trabalhador para uma atividade profissional “polivalente”, definida como uma formação profissional que, assentada necessariamente em uma educação básica ampla e concreta, capacite o trabalhador a atuar em diferentes postos de trabalho, dentro de uma mesma família ocupacional e que

Articule a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas. Implica, portanto, não só a aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato, capaz de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder criativamente às situações novas, mas também, de capacidades sócio-comunicativas (Ibdem, p. 16)

A produção flexível exige uma nova organização do trabalho, principalmente porque o capital necessita de trabalhadores que estejam preparados para lidar com uma flexibilidade que deve ser lida como instabilidades e incerteza. Para Melo (2010), há neste novo perfil do trabalhador uma dupla flexibilização: a capacidade de adaptar-se internamente à produção, para a qual não há segurança sobre a rotina a ser seguida; assim como adaptar-se ao mercado de trabalho, onde sua segurança depende da sua capacidade de gerenciar sua própria carreira e

tornar-se empregável, o que impõe a esse trabalhador uma disposição individual para o empreendedorismo.

Para preparar esse novo trabalhador para a indústria, faz-se necessária uma reformulação curricular, tanto da educação básica quanto da formação profissional, para que, de acordo com os industriais, o sistema educacional finalmente entre em compasso com as mudanças tecnológicas no rumo da competitividade. Para o documento, a reforma curricular deveria ser balizada por três princípios:

(a) flexibilidade no saber; (b) interdisciplinaridade do conhecimento; e (c) construção, pelo indivíduo, de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, com ênfase na abstração, na apropriação de mecanismos lógicos e na transformação da maneira de pensar e construir conceitos. (Ibidem, p. 17)

Ou seja, delineiam-se diretrizes abstratas para a reformulação dos arranjos estruturais e curriculares da educação básica. A partir dessa leitura, Rodrigues (1998) observa que os industriais cunharam um conceito de formação humana que articula, de forma indissociável, dois vetores, que podem ser resumidos na fórmula: educação geral + qualificação polivalente, que corresponde a formação regida pela lógica da flexibilidade.

Desde então, e até os dias atuais, a educação para a indústria é balizada por tal fórmula onde a educação básica corresponde à educação geral, enquanto que a qualificação polivalente corresponde a formação profissional. Tendo em vista a lógica flexível, que possibilita infinitos arranjos formativos, são as competências aprendidas em cada etapa que irão variar de acordo com as demandas do processo produtivo, sendo a educação básica formada por conhecimentos comuns demandados a todos os trabalhadores e, por isso, correspondente a formação para o trabalho simples e a educação profissional formada pela qualificação técnica.

A análise do documento seguinte, “Educação para uma nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável” (CNI, 2007), não deixa dúvidas sobre as continuidades deste projeto, cujas ideias permanecem contempladas. Este, que é especificamente sobre educação, faz parte das ações de outro documento, o Mapa Estratégico da Indústria (CNI, 2005), publicado em 2005 e que traz análises, diagnósticos, projeções e também propostas do setor para os anos de 2007 a 2015.

Ao lado de infraestrutura, disponibilidade de recursos, ambiente institucional e regulatório, liderança empresarial e saúde, o Mapa (CNI, 2005) elenca a educação como um dos pilares base para o desenvolvimento da indústria e defende que

O aumento da competitividade e da capacidade de inovação dependem do equivalente a uma revolução no sistema de educação e da geração e difusão do conhecimento. A chave dessa transformação reside em medidas voltadas para a elevação da qualidade da educação básica e na criação de condições para o desenvolvimento de um sistema de educação continuada flexível e de qualidade. (CNI, 2005, p. 15)

Ou seja, o documento vai ao encontro do anterior no sentido de defender uma educação flexível, com vistas a alcançar o aumento da produtividade e da competitividade. No que diz respeito a educação básica, duas metas: continuam apontando a necessidade de universalização, tanto do ensino fundamental como do médio; assim como a elevação da qualidade educacional. Para verificar a efetivação desses objetivos, o documento apresenta dois indicadores a serem observados em 2015: a melhoria no desempenho do país no PISA e o aumento do número de trabalhadores com escolaridade média completa em relação ao número total de trabalhadores da indústria.

Sobre a educação profissional e tecnológica, esta é vista como um suporte estratégico para a sustentabilidade e competitividade da indústria. Assim, reafirmam a necessidade de estar alicerçada a uma educação básica de qualidade e de adaptar-se as mudanças do mundo produtivo, que vem ocorrendo de forma cada vez mais rápida e profunda. A principal adaptação estaria na valorização de novas competências que vão além dos conhecimentos científicos e tecnológicos e incluem “habilidades básicas, específicas e de gestão, atitudes relacionadas à iniciativa, criatividade, solução de problemas e autonomia de valores relacionados à ética e responsabilidade” (CNI, 2005). A melhoria na formação profissional deverá ser medida em 2015 com base na proporção de alunos formados que estão em atividade no mercado de trabalho um ano após a conclusão do curso.

O documento publicado em 2007 é um desdobramento do Mapa 2007-2015 trazendo em seu conteúdo o programa “Educação para a nova Indústria” a ser executado pelo SESI-SENAI. É, portanto, o mais importante documento educacional da CNI nos anos 2000. Ou seja, o documento marca um processo de reestruturação interna no próprio sistema de formação da força de trabalho administrado pela indústria.

De maneira geral, assim como o Mapa (CNI, 2005), mantém o discurso de 1993: a indústria passa por mudanças de modernização tecnológica – por isso “nova indústria” - e para alcançar a competitividade e o aumento da produtividade precisa qualificar e capacitar os trabalhadores - "recursos humanos" - em fina sintonia com às necessidades do setor produtivo.

A contínua mudança nos processos produtivos – com incorporação crescente de tecnologia – gera progressivas e significativas variações nas competências requeridas para o trabalho, com impacto no perfil demandado pela indústria. **Acentua-se a tendência de contratação de recursos humanos com maior escolaridade**, de nível médio e superior, além de tecnólogos. [...]. Essa tendência deve se acentuar progressivamente, evidenciando **o desafio de ampliar a oferta de educação profissional. O baixo nível de escolaridade da força de trabalho é, no entanto, um dos principais limitadores do crescimento no País.** (CNI, 2007, p. 13. Grifos do texto)

Aqui apontam que as mudanças desencadeadas pelas novas tecnologias levaram a uma atualização dos perfis profissionais, pois as empresas têm incorporado quadros com maior escolaridade, em especial de nível médio, superior e tecnólogos. Contudo, reconhecem que a realidade brasileira está muito longe de corresponder a esse perfil desejado para o futuro da indústria competitiva, pois dos 7,8 milhões de trabalhadores do setor, 4,8 milhões – 61% - não tem a educação básica completa, sendo que 2,4 não completaram sequer o fundamental. (Ibdem, 2007)

Bastante propositivo, o documento apresenta uma equação que identifica as forças transformadoras da indústria, que são aqueles setores econômicos e sociais que estão passando por transformações devido a reestruturação produtiva e as mudanças tecnológicas e que deveriam receber maior atenção e ser readequados as novas necessidades da indústria, sempre com fins de levar ao desenvolvimento sustentável do setor. Seriam elas:



Figura 1 - Equação das forças transformadoras da Indústria
Fonte - Documento Educação para a Nova Indústria (CNI, 2007, p. 19)

Com base na ótica marxista da relação entre trabalho e educação, é evidente que todos os temas destacados influenciam em alterações na formação humana. Entretanto, é notório ter aparecido em destaque a aprendizagem flexível, novos conteúdos e inovação como imperativos das alterações estruturais, exigindo da indústria que se pretende competitiva internacionalmente adaptar a educação a essas novas demandas. Em seguida, o documento

apresenta os elementos que julgam centrais para esse novo projeto formativo, entre eles destacamos: “expansão e diversificação da oferta de educação básica, continuada e profissional ajustada às necessidades atuais e futuras da indústria”, assim como “flexibilização no formato e metodologias de atendimento às demandas educacionais da indústria” (Ibdem, p. 19).

Dali em diante, esses fatores serão orientadores dos projetos educacionais, mas, principalmente, das propostas de reformulação curricular para a educação de nível médio e formação profissional da CNI. O conjunto destas análises e medidas apresentadas pela Confederação através de seus documentos técnicos tornam evidente a centralidade que a educação básica e a formação profissional de nível médio vem recebendo a partir da virada do século, constituindo fator chave para o desenvolvimento econômico do setor. Também é possível constatar que o projeto geral mínimo de formação da classe trabalhadora defendido pela CNI vai ao encontro do projeto defendido pelo bloco hegemônico neoliberal, que analisamos na segunda parte da presente pesquisa, caracterizado pelo que Kuenzer (2017) vem denominando de pedagogia flexível.

No que diz respeito ao arranjo formativo, o projeto educação geral (educação básica) + qualificação polivalente (formação profissional) é mantido, significando o conjunto mínimo de conhecimentos demandados para a formação, necessários à todo trabalhador, condição para o desenvolvimento e aquisição das competências profissionais e aprendizado continuado.

O **capital humano** nas organizações, considerado na sociedade do conhecimento como o principal ativo das empresas, é formado pelo conjunto de habilidades que as pessoas detêm, adquiridas por meio de processos educativos, treinamento ou da experiência. As chamadas **competências básicas, formadas pela educação básica e a continuada**, são condição para o desenvolvimento das demais competências, inclusive as profissionais, na medida em que possibilitam continuar aprendendo e aperfeiçoando-se durante toda a vida. (Ibdem, p. 23. Grifos nossos)

Em março de 2018, o Grupo Banco Mundial lançou dois estudos complementares sobre a economia brasileira que chamam atenção pela semelhança às análises feitas pela CNI sobre a relação entre trabalho e educação no país. Ambos objetivam diagnosticar as razões da baixa produtividade da economia brasileira, indicando medidas que solucionem esse déficit. Sendo o primeiro voltado para uma análise mais geral e o segundo especificamente para a questão da juventude, são eles, respectivamente, “Emprego e crescimento: a agenda da produtividade” (BM, 2018a) e “Competência e emprego: uma agenda para a juventude” (BM, 2018b).

Os documentos trazem o diagnóstico de que há uma grande distorção no Brasil entre capital humano e mercado de trabalho. Isso porque, mesmo com a ampliação do acesso à educação que se deu ao longo das últimas décadas, a qualidade do sistema educacional e da capacitação profissional é relativamente baixa, o que reduz a produtividade do país. Assim, eles prescrevem:

uma estratégia bastante eficaz para desenvolver ainda mais as competências é aumentar o protagonismo das empresas, para que elas ajudem a garantir que os trabalhadores tenham as habilidades que as empresas exigem. Isso foi confirmado pelos resultados do Sistema S, administrado pela indústria, [...] que considera explicitamente as informações fornecidas pelas empresas ao decidirem sobre o conteúdo e as competências oferecidas nos cursos – muito embora o custo-efetividade desses programas ainda precise ser melhor avaliado (BM, 2018a, p. 65)

Andrade e Grwyszewski (2018) observam que, apesar de recente, o relatório do Banco Mundial traz uma sutil diferença, pois não mais sugere que a educação apenas desenvolva competências para um mercado de trabalho abstrato, mas sim, que a educação se vincule diretamente às empresas, desenvolvendo habilidade e competências específicas requeridas por elas afim de aumentar a produtividade. Essa perspectiva aprofunda e muito a mercantilização da educação, pois não se trata mais do capital comprar a força de trabalho disponível no mercado, mas de encomendar e formar essa força de trabalho de acordo com suas necessidades reais. Essa é, inclusive, uma demanda antiga da Confederação que o documento Educação para uma Nova Indústria explicita (CNI, 2007).

Segundo a CNI (2007), entre os anos de 1995 e 2005 o percentual de trabalhadores com ensino médio cresceu de 16% para 38%. Ao mesmo tempo, havia a projeção de que entre 2006 e 2010 seriam gerados 1 milhão de empregos industriais, dos quais aproximadamente 400 mil seriam de ocupações técnicas. Nesse sentido, a combinação desses indicadores apontava o aumento da demanda por técnicos de nível médio e, sendo a CNI o maior complexo de formação de mão de obra industrial, cabia a ela uma resposta a essa demanda.

A resposta da CNI para a questão está na atuação o SENAI. Segundo a proposta, a saída para a questão está na oferta de “cursos técnicos, em função das demandas e peculiaridades regionais” destacando a “articulação com o ensino médio de escolas públicas ou privadas da localidade” (CNI, 2007, p. 30). Ou seja, além do diagnóstico da expansão da demanda por técnicos de nível médio, a Confederação explicita seu projeto de alinhamento direto da formação básica ao seu aparelho pedagógico através de parceria público privada. A título de registro, essa é uma estratégia da captura do fundo público amplamente legitimada pela (contra)Reforma do Ensino Médio. Mas voltaremos a isso mais a frente.

Outro ponto a ser destacado, pois é um fator em comum na leitura dos documentos da CNI e do BM, é que aparece textualmente nesse texto, mas de forma implícita em tantos outros, a constante retomada da Teoria do Capital Humano. Sendo uma continuidade a longo prazo no projeto educacional da CNI, uma vez que para eles a educação sempre figurou como fator chave para o desenvolvimento econômico, uma atualização contemporânea dessa ideia está na defesa da “empregabilidade” e do “empreendedorismo”, já que trazem consigo o entendimento de que quanto mais qualificado, inovador e criativo o trabalhador é, mais chances de ser empregado ou de ser bem sucedido no mercado informal ele tem, colocando a educação e a aprendizagem de competências e habilidade como fator de desenvolvimento econômico individual.

De modo geral, esses documentos (CNI, 1993, 2005, 2007) trouxeram consigo os fundamentos e diretrizes do projeto educacional da CNI que serão, em linhas gerais, mantidos e reproduzidos nos documentos subsequentes. Assim, na luta pela manutenção de sua hegemonia no novo bloco histórico neoliberal, apontam a educação como uma área que precisa sofrer profundas modificações, particularmente a educação profissional, acentuando uma relação indissociável entre esta e a educação básica nas últimas décadas (RODRIGUES, 1998; MELO, 2010; SOUZA, 2012). Dessa forma, está posto que o papel que a CNI atribui à educação básica é o de formar o futuro trabalhador no contexto flexível do trabalho, adequando a qualificação deste as novas necessidades do paradigma de acumulação flexível.

Buscando desde então implementá-lo como política educacional, o projeto geral da CNI para a formação do trabalhador coletiva e individualmente flexível tem se mantido até os dias atuais, defendendo uma formação escolar calcada em um currículo flexível, no qual a educação básica forneça “competências básicas” capazes de preparar o trabalhador a adquirir demais competências ao longo da vida, principalmente as profissionais. Contudo, as transformações tecnológicas têm exigido atualizações de aspectos específicos dentro desse projeto, como, por exemplo, quais competências cognitivas ou socioemocionais são demandadas pelas empresas, ou quais cursos e itinerários de formação profissional serão ofertados, em função de alterações na esfera produtiva e/ou no mundo do trabalho.

Esse movimento demonstra que o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e científicos em diferentes níveis do trabalho simples e complexo é fundamental para a formação do trabalhador coletivo industrial, uma vez que se trata de um setor produtivo que demanda diferentes qualificações e que para se manter competitivo, os industriais vêm lidando com a particularidade da implantação de inovações em ritmo extremamente acelerado.

No contexto mais recente de crise político-econômica nacional, a CNI vem pautando a urgente atualização do parque industrial como mecanismo de superação das perdas causadas pela crise e retomada a acumulação, com vista a reinserção competitiva do Brasil na economia mundial. É evidente que essa mudança na esfera produtiva, com a implantação de novas tecnologias, promoverá impactos na formação da força de trabalho, conforme veremos a seguir, levando a CNI a construir a propostas mais atualizada da indústria para a educação.

3.2.2. A CNI e a Indústria 4.0: a formação do trabalhador frente a nova crise político-econômica nacional

Em 2018, a CNI publicou três importantes documentos que expressam a visão dos industriais sobre os recentes acontecimentos políticos e econômicos nacionais, fazem análises dessa conjuntura e propõe saídas para os problemas diagnosticados, em particular para a economia industrial e nacional. O primeiro e mais amplo é o “Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022” (CNI, 2018a), publicado em março daquele ano. O segundo, pensado com base neste primeiro, é a “Proposta da Indústria para as Eleições 2018”³¹ (CNI, 2018b). E o terceiro, é a “Carta da Indústria 4.0” (CNI, 2018c) que visa divulgar e sensibilizar setores da sociedade para as transformações tecnológicas urgentes à recuperação do desenvolvimento econômico da indústria. O conjunto desses três documentos traz, também, os parâmetros do projeto educacional proposto pela CNI para os novos tempos, marcados pelas crises política e econômica nacional.

Robson Braga de Andrade, atual presidente da CNI, apresenta o Mapa 2018-2022 (CNI, 2018a) fazendo uma breve análise de conjuntura, onde afirma que a recente crise econômica e institucional ocorrida no Brasil, decorrente das mudanças no ambiente econômico mundial e nacional nos últimos cinco anos, causou profundos impactos na indústria aumentando o fosso entre o Brasil e seus competidores e comprometendo o desenvolvimento econômico e social do país. Essa é, inclusive, a razão pela qual a CNI decidiu reescrever o Mapa, substituindo a versão publicada cinco anos antes para o período de 2013 a 2022. Também explica que a escolha pelo marco de 2022 se deu por dois motivos: ser o último ano do próximo mandato presidencial e por marcar as comemorações de 200 anos da Independência do Brasil.

³¹ Desde a eleição presidencial de 1994 que a CNI produz um amplo documento contendo análises e propostas dos industriais, tornado público e entregue aos presidentes no início de cada ano eleitoral.

O diagnóstico inicial afirma: “a correção na rota precisa ser profunda. Na economia e na qualidade das instituições” (CNI, 2018a), e, para isso, faz-se necessário rever e reforçar estratégias para reverter as perdas de competitividade e de potencial de crescimento, que segundo a Confederação recuaram aos níveis de 2004. Afirma, ainda, que o país não pode correr o risco de gerar emprego e renda para seus cidadãos abaixo da capacidade que possui, assim como não pode continuar ampliando sua defasagem em relação aos parceiros internacionais. Para tanto, a agenda da CNI para os próximos quatro anos está dividida em duas: superar os gargalos atuais que decorrem de deficiências que há muito já deveriam ter sido superadas, a agenda do século 20 e a agenda do século 21, desenvolvendo as capacidades para a indústria do futuro.

Sem muitos pudores, Braga (2018a) afirma que o protagonismo de empresas e empresários industriais é central nesse desafio, sendo necessário agir em duas frentes: “mobilização para fazer avançar as reformas e propostas contidas nesse Mapa como nas ações restritas ao âmbito das empresas”. Ou seja, buscando hegemonizar seu projeto econômico-social, demonstra clareza sobre a necessidade de agir nas esferas do Estado Integral, tanto na sociedade civil como na política. Prevendo que este é um desafio que não poderá ser concretizado apenas com os esforços da CNI, a entidade “reforça o convite aos empresários, à sociedade e aos poderes da República para se **mobilizarem na construção de uma economia dinâmica, competitiva e justa**” (Ibidem, p. 15. Grifos do documento). Apresentam, assim, seu projeto particular como projeto geral da nação afirmando que “O Mapa estratégico da Indústria é uma agenda para que a indústria brasileira e o Brasil alcancem um novo patamar de competitividade” (Ibidem, p. 20).

Assim, as ações, sejam de reparação ou estratégias de crescimento, são também divididas em dois planos de ação: medidas a serem tomadas pelos governos, chamadas de “políticas governamentais e regulamentação” e medidas tomadas pela esfera privada, intituladas “ações nas empresas”. Em ambas as áreas, há gargalos e estratégias para a educação, conforme quadro abaixo

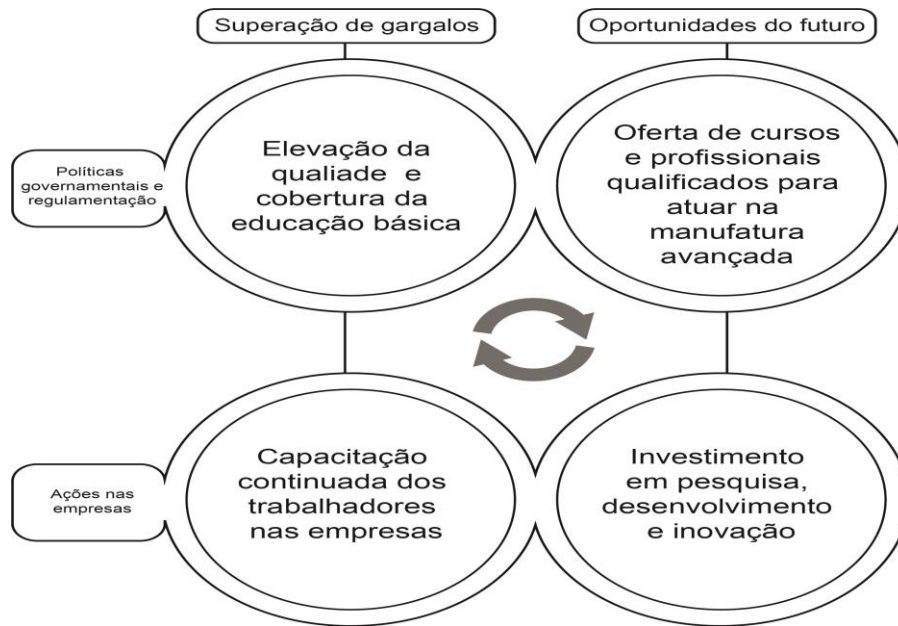


Figura 2 – Dimensões para a construção de uma indústria global, competitiva e sustentável
Fonte – Adaptado do Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022 (CNI, 2018a, p. 27)

A visão sobre a função econômica da educação é mantida, dando continuidade ao *télos* gestado na década de 1990, isto é, educação como um fator chave da produção em função da sua capacidade de formar “capital humano”, aumentar a produtividade das empresas e competitividade da economia. Continuam demandando um esforço conjunto da esfera privada e da esfera pública reivindicando do Estado melhoria da qualidade e ampliação da educação básica. Contudo, nos chama atenção a clareza nas demandas para o futuro. Assim como no organograma acima, na parte do documento chamado “novos temas, novas ênfases”, a CNI apresenta os tópicos que merecem mais atenção em cada área de interesse dos industriais e que são novidade em relação ao Mapa anterior. Sobre a educação, defendem que

o crescimento da produtividade depende da qualidade do ensino. Este, um tema antigo, é retomado com maior ênfase na **articulação do ensino médio com a formação profissional**; e com maior destaque para uma agenda de reformas para o ensino superior. (CNI, 2018^a, p. 29. Grifos nossos)

Conforme vimos nas seções anteriores, seguindo a lógica de que a educação básica corresponde ao nível de ensino responsável por desenvolver nos estudantes as competências básicas necessárias a todos os trabalhadores (competências cognitivas de matemática, português e inglês + competências socioemocionais), e que sem uma base sólida não há a possibilidade de formar trabalhadores bem qualificados, a CNI já vinha direcionando certa prioridade para a educação básica, assim como uma forte dependência entre esta e a formação profissional. A novidade que traz este novo momento da indústria para a educação básica, diz

respeito a ênfase total no ensino médio e a defesa de que a formação neste nível de ensino deve se dar de forma diretamente articulada e concomitante com a formação profissional.

A demanda por ampliação na formação profissional de nível médio se soma a uma necessidade conjuntural de modernização tecnológica e de gestão do parque industrial com a implantação das inovações tecnológicas já em curso no mundo, em especial nos países de economia central, a qual a educação precisará se adequar.

Em 2018, a Confederação Nacional da Indústria e o SENAI publicaram uma carta aberta fazendo um chamado a toda a indústria nacional e ao Estado brasileiro para se unificarem em um engajamento amplo e nacional de desenvolvimento econômico: a implementação da Indústria 4.0 – ou Quarta Revolução Industrial. Segundo o documento, “Carta da Indústria 4.0” (CNI/SENAI, 2018c), desde 2016 a CNI vem trabalhando para que o setor se sensibilize em direção à modernização industrial, assim como vem atuando junto ao governo para a criação de políticas capazes de apoiar o desenvolvimento tecnológico das empresas brasileiras.

Apontada como um desafio tanto para o setor público quanto para o privado, a Quarta Revolução Industrial ambicionada pela CNI consiste no emprego de novas tecnologias digitais com o objetivo de “dar um salto na produtividade que nos permitirá reduzir a distância para as nações desenvolvidas”. Contudo, observa que implementar novas tecnologias como inteligência artificial e big data não são suficientes, sendo necessários outros dois investimentos: a qualificação dos profissionais, uma vez que vão programar máquinas complexas e implantar os novos processos e o investimento em inovação, “essencial para que o Brasil participe das principais cadeias globais de valor” (CNI/SENAI, 2018c, p. 2)

Para atingir tal objetivo, a entidade elenca quatro passos que julga fundamentais a serem percorridos pelas empresas com o apoio do governo: em primeiro lugar, a indústria deve enxugar seus processos produtivos afim de conhecer melhor suas deficiências e oportunidades de melhorias antes de implantar a digitalização, potencializando, assim, os ganhos de produtividade que se pretende com as novas tecnologias. Outro passo, é a inserção na indústria 4.0 através de tecnologias já disponíveis e de baixo custo, como o uso de sensores, de tecnologias como a internet das coisas, computação em nuvem e big data. Indicam que as técnicas de inteligência artificial permitem agir com antecedência facilitando planejamentos e o aumento da produtividade das empresas. No terceiro passo está defesa de que é necessário o investimento em pesquisa, desenvolvimento e inovação, pois é assim que se comportam as empresas mais competitivas. Definem inovação como a implantação de

indústrias inteligentes, flexíveis e ágeis que fabriquem produtos igualmente inteligentes e conectados, capazes de afetar o mercado internacional.

O quarto ponto é o mais interessante para nós, pois explicita a centralidade da relação trabalho e educação para esse setor e as características dessa relação nesse novo momento da indústria. Ainda que de forma sintética, mas significativa, a CNI propõe que a indústria deve requalificar trabalhadores e gestores, pois eles serão os responsáveis pela atualização tecnológica do setor e pela introdução de práticas ágeis e inovadoras nas empresas. Para tanto,

é necessário que tenham **conhecimento sobre as novas tecnologias** digitais, sobre técnicas de programação e análises de dados, assim como sejam capazes de resolver problemas complexos, por meio das chamadas **competências socioemocionais**. (Idbem, p. 3)

Ou seja, confirmando um alinhamento claro ao projeto hegemônico do conjunto da classe dominante para os países de capitalismo dependente, articulado supranacionalmente com organismos como o Banco Mundial e OCDE, aparece neste documento a demanda explícita pelas competências socioemocionais, uma vez que as novas tecnologias digitais exigem do trabalhador “tomar decisões embasadas e em tempo real” (Ibdem). Entretanto, o documento confirma a ideia de que vimos defendendo de que o setor não demanda apenas as competências de caráter comportamental, mas também os conhecimentos tecnológicos, na carta especificados como técnicas de programação e análise de dados.

No documento “Proposta da indústria para a eleição” (CNI, 2018b), escrito de acordo com o Mapa (CNI, 2018a), a entidade retoma o tema da indústria 4.0 e acrescenta alguns aspectos em relação ao documento anterior no que diz respeito à educação.

A automação e a digitalização de processos criam novos desafios para a educação brasileira. O surgimento do que se convencionou chamar Indústria 4.0 vem transformando a produção industrial com novos processos, produtos e modelos de negócios, que tornarão os sistemas convencionais de produção gradualmente obsoletos.

A qualificação do capital humano assume maior importância neste ambiente de inovações tecnológicas e de compartilhamento de informações em tempo real, de sensorização, de customização e de integração entre o homem e a máquina. (CNI, 2018b, p. 13. Grifos do documento)

Qualificar o capital humano de acordo com interesses específicos das empresas adequadas à quarta revolução industrial passa, para os industriais, pelo desafio de preparar jovens e adultos para um mercado de trabalho em constante e profunda mutação tecnológica e organizacional. Nesse sentido, logo em seguida expõem claramente o que isso significa em termos educacionais:

Nesse novo ambiente ganham destaque competências e habilidades relacionadas à criatividade, ao empreendedorismo, à gestão de equipes, ao trabalho colaborativo e à tomada de decisões complexas, que precisam ser apoiadas por conteúdos curriculares flexíveis e por metodologias de ensino capazes de proporcionar experiências práticas aos alunos (Ibdem, p. 14)

Para alcançar tais parâmetros educacionais, a CNI tem defendido a necessidade de reformulação da educação básica de nível médio de modo a atender as necessidades da indústria. O diagnóstico geral da educação básica, segundo a proposta para a eleição (CNI, 2018b) é de que nos últimos anos o acesso ao ensino fundamental foi praticamente universalizado, alcançando em 2015, segundo o Pnad/IBGE (2017, apud CNI, 2018b, 15) a marca de 97,7% da população de 6 a 14 anos matriculada nesse nível de escolarização. Contudo, outros problemas não foram resolvidos como a qualidade da educação e o alto índice de evasão escolar, principalmente no ensino médio. Segundo o documento, a taxa de abandono no primeiro ano do ensino médio chegou a 8,6%, enquanto que a taxa de reprovação alcançou 17,3% (Ibdem).

Afim de comprovar a crise desta etapa escolar e justificar sua defesa por reformas, o documento também se baseia nos resultados do IDEB reproduzindo exatamente o mesmo discurso de Mendonça Filho, então Ministro da Educação, quando anunciou a contrarreforma do ensino médio, em 2016: “Após apresentar um crescimento de apenas 0,3 pontos no período de 2005 a 2011, o índice referente ao Ensino Médio permaneceu estagnado em 3,7 pontos até 2015, frustrando a meta de 4,3 estabelecida no PNE” (CNI, 2018b, p. 17)

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	17,3%	8,6%	74,1%
2º ano	10,7%	6,1%	83,2%
3º ano	6,0%	4,3%	89,7%

Figura 3 – Taxa de Rendimento Escolar Ensino Médio

Fonte – INEP, 2016 (apud CNI, 2018b, p. 17)

Constatam, então, que o ensino médio representa um dos maiores desafios para a reorganização do sistema educacional brasileiro, pois o modelo até então vigente “fragmentado, cognitivista e baseado em disciplinas com elevada carga de conteúdo teórico – não tem conseguido responder aos anseios e interesses de jovens conectados ao mundo digital” (Ibdem, p. 18). Chama atenção, novamente, o alinhamento do discurso da Confederação ao discurso do governo nos diagnósticos sobre a etapa do ensino médio.

Afirmam que outra questão educacional que impacta negativamente a formação da força de trabalho e o crescimento econômico é o baixo número de alunos de ensino médio que estão cursando formação profissional. Conforme vimos, e agora se confirma, essa é uma demanda central dos industriais para o nível médio de ensino, que este esteja diretamente articulado à educação profissional. Nesse sentido, não é de se surpreender que a CNI aponte como principais avanços recentes a formulação e aprovação da BNCC, assim como a Lei 13.415/2017, a (contra)Reforma do Ensino Médio. Destacam como pontos centrais dessas políticas a adoção do currículo flexível e a valorização da educação profissional e tecnológica, pois entendem que aproximarão os estudantes às novas demandas do mercado de trabalho e da sociedade no século XXI.

Ainda de acordo com o documento, outra implicação destas políticas é que implicarão positivamente também no ensino superior. Isso porque, de forma desavergonhada, defendem que

É preciso avançar para um formato capaz de reter os alunos até sua formação básica integral e ampliar as opções de formação técnica e profissional anteriores à conclusão de cursos de nível superior, rompendo com a cultura “bacharelesca”, que sedimentou a ideia de que o diploma universitário é condição para a obtenção de um bom emprego (Ibidem, p. 19)

Ou seja, em essência, consideram o Novo Ensino Médio positivo também porque, por um lado, reduz o incentivo ao ingresso nas universidades e, por outro, porque os alunos que ingressarem no ensino superior o farão com competências e habilidades mais sólidas e preparadas para às demandas do mercado de trabalho. Visão essa que se utiliza da educação para reproduzir desigualdades sociais.

Concluem, então, que a BNCC e a Lei 13.415/2017 abrem espaço para importantes correções na educação brasileira, mas que trazem também desafios, quais sejam: a adequação dos currículos e das estratégias de aprendizagem, assim como superar a falta de estrutura e recursos para a transformação das instituições ou redes de ensino.

No que diz respeito à educação básica, o Mapa estratégico aponta objetivos, metas de verificação e iniciativas para alcançá-los. Entre eles destacamos a elevação da qualidade da educação básica, que deverá ser verificada através da melhora na nota do IDEB de 4,6 para 5,6 em 2022 e a ampliação da oferta de ensino médio integrado com a formação técnica e profissional, a ser medido com o aumento da participação do ensino integrado ao médio de 5,3% para 11,1%. Entre as iniciativas a serem tomadas para que esses objetivos se

concretizem, destacamos: implantação da Base Nacional Comum Curricular, implantação do Novo Ensino Médio com prioridade para a integração com a educação profissional, realização de parcerias entre as redes de educação profissional e de educação básica e ampliação da aprendizagem profissional para alunos do ensino médio (CNI, 2018a, p. 79).

Fica evidente, portanto, que a implementação das políticas do Novo Ensino Médio é de caráter central para os interesses dos industriais articulados na CNI. Considerando que o Mapa estratégico consiste em um documento propositivo e que nele constam estratégias e políticas de interesse dos industriais, a escolha destas políticas como objetivos a serem alcançados nos próximos quatro anos indica que a CNI tomou para si papel ativo, junto aos demais setores da sociedade, na materialização destas políticas.

Em síntese, esses são os elementos estruturais que vem determinando os interesses da CNI desde os anos de 1990. A consecução destes passa, necessariamente, pela adaptação da superestrutura e a adoção de um novo projeto societário adequado ao padrão de acumulação flexível, que Rodrigues (1998) nominou de *télos* competitivista. Contudo, com a chegada da crise econômica nos anos mais recentes, que no Brasil ganhou contornos dramáticos ao tornar-se também política, as propostas de alteração na formação da força de trabalho assumiram prioridade para o setor, uma vez que configuram mecanismos de reestruturação econômica. Soma-se a isso, os impactos causados pela tentativa de implantação das atualizações tecnológicas da indústria 4.0.

Essas necessárias alterações são vistas pelos industriais como um enorme desafio que não poderá ser concretizado apenas com seus próprios esforços. Assim, realizam um chamado ao conjunto da sociedade, demais setores econômicos, governo e a própria classe trabalhadora, para que esse projeto ganhe materialidade e possa se tornar realidade. Contudo, não é suficiente realizar “chamados” e a Confederação está ciente disso. A hegemonização de um projeto econômico e de sociedade passa pela conquista do consentimento dos demais setores sociais e para tanto, a CNI vem atuando nas esferas que constituem dialeticamente a realidade social, ou seja, na sociedade civil e na sociedade política na conquista desses objetivos.

Com as alterações no bloco histórico, desencadeadas pela reestruturação do capital como resposta à crise iniciada em meados da década de 1970 e a implementação das políticas de caráter neoliberal, o Estado nacional brasileiro realizou a reformulação de seu aparelho, a partir de 1995, levando à reconfiguração dos mecanismos de dominação de classe e a alteração nas formas de fazer política no Brasil. A CNI sofreu impactos desse processo e precisou adaptar seus mecanismos de dominação aos novos imperativos do capital, adotando

novas estratégias de ação nas esferas do Estado Integral. Na próxima seção, portanto, iremos caracterizar essa ação, suas rupturas e continuidades, e seus impactos nas políticas públicas educacionais, através do desvelamento da atuação da Confederação Nacional da Indústria na formulação das políticas do Novo Ensino Médio.

3.3. A ação do Partido dos Industriais nas políticas do Novo Ensino Médio: a atuação da CNI no Estado Integral

Retomando as análises já mencionadas de Gramsci (2015) ao discutir a conformação de uma nova subjetividade determinada pelas reestruturações produtivas fordistas no início do século XX, o “Americanismo”, o intelectual observa não só o conteúdo, mas também a forma pela qual essa subjetividade vai sendo imposta aos trabalhadores. Segundo ele:

Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver tiveram lugar através da coerção brutal, ou seja, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou “educação” do homem adequados aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses, os débeis e os refratários, ou eliminando-os completamente. (GRAMSCI, 2015, p. 262)

Assim, no caso brasileiro, as “inauditas brutalidades”, conforme já analisamos, vieram desde os anos de 1990 sob a forma da implementação de contrarreformas por parte dos governos. As constantes ofensivas do capital, como o recente pacote de contrarreformas analisados no segundo capítulo, têm como objetivo o desmantelamento dos direitos trabalhistas e sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores, aprofundando a exploração do trabalho e assegurando a autovalorização do capital. Contudo, a disputa e a conquista da hegemonia por uma classe ou uma fração de classe não se dá apenas pela coerção, conforme bem analisou Gramsci (2017), ela se dá também pela conquista do consenso, ou seja, pela capacidade de uma classe ou fração de classe dirigir política e culturalmente as demais. Nesse caso, é ponto central a educação – entendida aqui de forma ampliada, não apenas educação escolar – do homem de novo tipo, aquele adequado ao novo tipo de civilização, determinado pelas novas formas de trabalho e produção.

No caso da educação pública, esse processo é emblemático. Sua subordinação cada vez maior aos interesses do mercado busca conformar os trabalhadores aos objetivos neoliberais de realização da subsunção efetiva da escola ao estágio atual do modo de produção capitalista e busca também obter o consenso amplo da maioria da população sobre

as ideias e ideais neoliberais para a obtenção do consentimento ativo dos governados aos valores e práticas hegemônicas (NEVES, 2004).

Na medida em que, dialeticamente, a hegemonia de uma classe ou fração de classe decorre de sua capacidade de dirigir o consenso na sociedade civil e que a sociedade política é a condensação das relações sociais vigentes, percebemos que para um grupo social hegemonizar seus interesses particulares, tornando-os interesse comum, ela necessita atuar nas esferas do Estado Integral, incluindo o aparelho estatal.

A atuação da classe dominante brasileira nas instituições estatais passou por alterações a partir dos anos de 1990, conforme vimos em nosso primeiro capítulo. As alterações no Estado Integral, na relação entre a sociedade civil e o estado restrito e a reorganização dos aparelhos privados de hegemonia, não apenas trouxe novidades como os APHs de novo tipo, como impactaram também os APHs tradicionais. A CNI precisou, então, alterar suas estratégias de ação para viabilização de seu pensamento pedagógico, adotando novos mecanismos de empresariamento da educação, seja na sociedade civil ou na sociedade política.

Um marco fundante dessa alteração na esfera da sociedade civil está na construção do Sistema Indústria, nos anos de 1980. Criada com o intuito de manter o monopólio do maior complexo de formação de mão de obra industrial do país – SENAI, SESI, IEL - frente as ameaças de setores progressistas durante os debates da constituinte de 1988, o Sistema Indústria deu maior organicidade e unicidade de planejamento e ação aos industriais, tornando-se a principal interlocutora desse setor junto às instâncias governamentais e demais organismos nacionais e internacionais.

A princípio, o que estava posto era a defesa intransigente da administração privada de sua tríade pedagógica. Contudo, incorporando a emergente ideia preconizada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995), de que os serviços sociais ofertados por instituições privadas, como a educação ofertada pelo Sistema Indústria, poderiam constituir serviços públicos não-estatais, a CNI passou a divulgar a ideia de que a formação de profissionais para o setor continuava de sua responsabilidade, mas constituía interesse nacional, por ser um fator de desenvolvimento econômico do país. Assim, passou cada vez mais a buscar meios de empresariar as políticas públicas educacionais através de ações no estado restrito, conformando uma postura que articula, ao mesmo tempo, publicização e privatismo e que tem sua gênese no início dos anos 1990, conforme observou Rodrigues (1998)

Em síntese, os empresários industriais avançam decididamente sobre a gestão das instituições públicas de ensino, e simultaneamente lutam para preservar o caráter privado de seus próprios espaços pedagógicos. A fórmula publicização das instituições pedagógicas representa, na verdade, a redução drástica de seu caráter público, ou, ainda, a submissão do espaço educativo público aos interesses privatizantes, sempre sob perspectiva do novo tólos industrial – a economia competitiva. (RODRIGUES, 1998, p. 117)

Desde então, sem abandonar a defesa privatista de seu espaço pedagógico, o segundo movimento, de privatização das políticas públicas educacionais, veio se aprofundando e constituindo um novo *modus operandi* da burguesia industrial. Na sociedade civil, a Confederação vem se utilizando de uma série de estratégias de construção de consensos, sendo fundamental o uso dos meios de comunicação interno, a Agência CNI de Notícias, e da grande mídia e redes sociais. No que diz respeito a sociedade política, uma das principais ações da qual a CNI tem se utilizado consiste na articulação entre intelectuais orgânicos da entidade e instâncias do aparelho estatal através da ocupação de cargos nesses espaços.

Se valendo da categoria de Estado Integral enquanto uma ferramenta metodológica, proposto por Sônia Mendonça (2014) a partir da sistematização da teoria gramsciana, buscamos desvelar como a CNI atuou no interior do Estado restrito objetivando hegemonizar seu projeto de formação da força de trabalho de nível médio nas políticas que formam o Novo Ensino Médio. Segundo foi possível evidenciar, o empresariamento destas políticas se deu através do Ministério da Educação, mais especificamente no Conselho Nacional de Educação, conforme veremos.

Já em 2018, o Sistema Indústria, através de parceria entre o SESI e o SENAI, implementou o “Novo Ensino Médio” em cinco estados brasileiros Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Goiás (Agência CNI de Notícias, 2018a, 2018b, 2018c). Oferecendo o ensino médio integrado à formação profissional, o Sistema Indústria foi um dos pioneiros na implementação da reestruturação do ensino médio dentro dos parâmetros postos pela Lei nº 13.415/2017. O currículo oferecido está organizado por áreas de conhecimento, não mais por disciplinas, e é simultâneo ao curso de técnico em eletrotécnica. Esse fato chama atenção, pois o prazo previsto para a implementação do Novo Ensino Médio nos sistemas de ensino é de dois anos após a homologação da BNCC, que sequer havia sido homologada ainda quando o sistema implementou esse projeto piloto.

O interesse da entidade é claro quando se trata da contrarreforma: implantar essa nova estrutura visa a adaptação psicofísica, moral e intelectual da formação de força de trabalho aos novos imperativos da reestruturação produtiva. Mas para implementar esse modelo em seu sistema de ensino a confederação não depende de lei ou política pública, o que evidencia seu

objetivo ampliado com o protagonismo na implantação do projeto “a expectativa é que o modelo desenvolvido também sirva de referência para a implantação do novo ensino médio na rede pública” (Agência CNI de Notícias, 2018b)

Recentemente, em dezembro de 2019, o Sistema Indústria deu um importante passo na direção de construir consensos na sociedade civil. Em dezembro de 2019 ela deu início a um canal especial publicitário do SESI-SENAI dentro do site G1, pertencente à rede Globo. Neste, ela vem publicando diariamente reportagens que visam divulgar as ações da entidade, assim como matérias sobre temas de seu interesse universalizar para o conjunto social como formação profissional, indústria 4.0, empreendedorismo, novas profissões e perfis profissionais, educação, entre outros. Um dos temas que vem aparecendo de forma recorrente é justamente sobre a experiência pioneira do NEM na rede SESI-SENAI, apresentada sempre como um caso de sucesso e referência para a implantação da política nas escolas públicas brasileiras.

Depois de sair na frente e implantar o Novo Ensino Médio em suas escolas já em 2018, o Serviço Social da Indústria (SESI) está preparado para levar a experiência a instituições de ensino das redes pública e privada, por meio de consultoria. A entidade está apta a orientar sobre a metodologia inovadora, construir matrizes curriculares integradas à educação técnica e profissional, e implantar o Novo Ensino Médio.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) também participa ativamente do processo, na integração das matrizes, no fortalecimento das ações de engajamento dos departamentos regionais e na execução de toda a parte de formação técnica e profissional na oferta do Itinerário Formativo V. (G1, 2019)

E sem muitos pudores ainda aproveitam a matéria para comunicar: “Para ter acesso à parceria, as prefeituras ou secretarias de educação devem procurar a unidade do SENAI mais próxima” (Ibdem, 2019).

No que diz respeito ao seu sistema de ensino, afirmam que devido ao sucesso do projeto piloto, em 2020 essa experiência pedagógica será expandida para 22 estados, 78 escolas e beneficiará 6.538 estudantes.

Em entrevista concedida a Agência CNI de Notícias (2018), Sérgio Jamal Gotti, gerente executivo da Educação do SESI, importante intelectual orgânico da Confederação e um dos responsáveis pela implementação do projeto do NEM no SENAI-SESI, afirmou que: “a Lei 13.415/2017 implanta mais do que um novo formato nessa fase escolar” e declara:

Hoje, a maioria das escolas não tem infraestrutura necessária e adequada para oferecer educação profissional e vão precisar de parcerias externas. Estamos vendo o SESI e o SENAI como parceiros muito fortes para a escola

pública, principalmente na implantação do itinerário de formação técnica e profissional, mas também na construção do projeto pedagógico integrado. (GOTTI, 2018)

O que essa declaração evidencia é um interesse específico da CNI na contrarreforma, que é o aprofundamento do sistema de parceria público privado, em especial através do itinerário formativo técnico profissional, prevista no texto da Lei nº 13.415/2017. Aproveitando-se das deficiências infraestruturais das escolas da rede pública, o Sistema S, no geral, e a tríade pedagógica do Sistema Indústria (SESI/SENAI/IEL) em particular, emergem como parceiros “naturais e qualificados”, do Estado, segundo GOTTI, no oferecimento dessa vertente. Além de garantir um ensino alinhado ao seu interesse formativo, também avança sobre os recursos do fundo público.

Outro espaço amplamente utilizado pelo Sistema como divulgador de suas ideias são as redes sociais. Dentre as diversas ações, em janeiro de 2018, a CNI promoveu no *facebook* um debate com Maria Helena Guimarães de Castro, à época Ministra Interina da Educação, sobre o “Novo Ensino Médio”. Denominado “Caminhos para a educação: o novo ensino Médio” (Agência CNI de Notícias, 2018d), o foco do debate se deu em torno dos desafios de implementação do Novo Ensino Médio, em especial do ponto de vista da formação técnica e profissional, apresentando a iniciativa da CNI como referência para a implementação do projeto a nível nacional.

A materialização da ação e interesses da CNI na contrarreforma se deu, também, no atuação da entidade no aparelho estatal. Desvelamos ao longo da pesquisa que em julho de 2016, ou seja, no bojo dos debates de reformulação da educação básica de nível médio – BNCC e DCNEM - e poucos meses após a imposição da (contra)Reforma do Ensino Médio, um importante intelectual orgânico da Confederação Nacional da Indústria, Rafael Esmeraldo Lucchesi, tomou posse como conselheiro titular da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação (CNE) para um mandato de quatro anos.

O CNE³² é uma das principais instâncias consultivas do governo no que diz respeito a Educação no país. O conselho, em sua forma atual, foi fundado em 1995, Lei nº 9.131/95 e é composto por vinte e quatro integrantes distribuídos em duas câmaras, a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES). Tendo como atribuições oficiais funções normativa, deliberativas e de assessoramento do Ministro da Educação, se configura,

³² Para maiores informações consultar o site do Conselho Nacional de Educação no Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em abril de 2019.

segundo o texto da lei, como um dos canais responsáveis por assegurar a participação da sociedade civil no aprimoramento da educação brasileira.

Contudo, o CNE tornou-se um dos principais aparelhos de empresariamento da educação pública brasileira, composto por intelectuais orgânicos do empresariado como José Francisco Soares, membro do Conselho de Governança do Todos pela Educação; Maria Helena Guimarães de Castro, que de um longo currículo destacamos ter sido membro do Comitê Executivo da UNESCO, membro do Conselho Diretor da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE), membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE, membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base e vice-presidente do Conselho de Governança do PISA/OECD; Mozart Neves Ramos, que foi Presidente Executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e atualmente é Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna e pertence ao Conselho de Governança do Todos pela Educação; Antonio Carbonari Netto, Fundador/ Presidente da Anhanguera Educacional S.A.; Maurício Eliseu Costa Romão, presidente do Conselho de Administração da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); assim como o próprio Rafael Lucchesi, representante da CNI.

Lucchesi é uma das principais referências do Sistema Indústria no que diz respeito a educação. Economista formado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), desde 2011 exerce o cargo de Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), acumulando também os cargos de Diretor-geral do SENAI e Superintendente do SESI, os mais altos cargos das entidades. Anteriormente, também cumpriu na sociedade civil o cargo de Diretor de operações da CNI (2007-2010) e na sociedade política foi Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado da Bahia (2003 – 2006), quando foi presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (CONSECTI). Neste período foi também membro do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia - CCT.

Ao noticiar sua posse de Lucchesi, a Agência de Notícia CNI, órgão informativo da CNI, publicou uma reportagem que destaca os principais objetivos de Lucchesi, enquanto membro na CNI, ao ingressar no CNE. Segundo a reportagem:

Para Lucchesi, um dos itens fundamentais da agenda do CNE é o investimento em **educação profissional**, com o objetivo de balancear a matriz educacional brasileira. No Brasil, cerca de 11% dos jovens entre 15 e 17 anos fazem curso técnico junto com a educação regular, enquanto esse percentual é de 50%, em média, nos países desenvolvidos, que têm uma matriz mais equilibrada. Outro assunto prioritário é a definição da **Base Nacional Comum Curricular**. (Agência CNI de notícias, 2016. grifos nossos)

Em reportagem concedida ao jornal O Globo (GLOBO, 2016), em novembro de 2016, Lucchesi expõe algumas das principais propostas da CNI para a educação pública defendendo novamente a reformulação do ensino médio, fala da centralidade da expansão do ensino profissional de nível médio no Brasil para o desenvolvimento econômico nacional, além de defender a reformulação curricular de caráter flexível e com a redução das disciplinas ligadas às áreas de humanidades.

É no CNE que ocorreu uma fundamental etapa da construção das políticas educacionais, uma vez que cabe ao órgão formular os pareceres e resoluções acerca dos documentos formulados pelo MEC, cabendo parecer favorável, favorável com alterações ou desfavorável. No que diz respeito à BNCCEM, após finalizada pelo MEC, em abril de 2018, a base seguiu para a Comissão Bicameral para a Base Nacional Comum Curricular, comissão da qual Lucchesi também fez parte, para discussão e formulação de conclusivo parecer, sendo então aprovada em dezembro do mesmo ano.

Sobre as alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo MEC em novembro de 2018, estas tiveram como base o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 3/2018 que teve como relator o próprio Rafael Lucchesi. Na análise do mérito, o referido intelectual orgânico destaca

[...] entendo que o grande mérito da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, foi chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB. Esse art. 35 caracteriza o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, que tem como finalidade primeira tanto a consolidação quanto o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando que seus estudantes tenham reais condições de dar prosseguimento aos seus estudos, **porque consolidaram uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”**, em condições de continuarem aprendendo, porque ao aprender, aprenderam a aprender, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, que os **tornam capazes de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”**. Essa é uma condição essencial para continuar incluídos e não serem atropelados pelo choque do futuro neste mundo globalizado e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia. O mesmo art. 35 da LDB não foi alterado e está à espera de ser verdadeiramente implantado no Brasil, em condições de propiciar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, compreendendo os “fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (CNE/CEB, 2018, p. 8. Grifos nossos)

Lucchesi identifica o Novo Ensino Médio como a real efetivação das finalidades desse nível de ensino, definidas no artigo 35 da LDB/96, e acaba por explicitar no texto, de sua autoria, os princípios pedagógicos e o projeto educacional da própria CNI expressos na defesa da flexibilidade, da adaptação do trabalhador ao mercado de trabalho em constante mudança, o arranjo de formação básica para o trabalho capaz de fornecer conhecimentos para que o educando continue aprendendo ao longo da vida, assim como a expansão da formação profissional de nível médio, apresentada como um interesse do conjunto da sociedade para a qualificação neste nível de ensino.

Portanto, endentemos que essas foram as principais estratégias adotadas pela CNI afim de garantir a aprovação de seus interesses privados nas políticas do NEM. Entretanto, não intencionamos com a presente pesquisa afirmar que os industriais foram a única fração a empresariar as políticas do Novo Ensino Médio, mas que, organizados através de seu – ainda – principal aparelho corporativo, a Confederação Nacional da Indústria, adotaram estas estratégias tanto na sociedade civil, quanto no Estado *strictu senso* para hegemonizar seu projeto particular de formação de nível médio para o conjunto da sociedade. Objetivo este que a pesquisa evidenciou ter obtido sucesso em seus pontos centrais, conforme apresentaremos a seguir, em nossa conclusão.

CONCLUSÃO

Um “Novo Ensino Médio”? Interseções entre o projeto da CNI e o Novo Ensino Médio

Compreender as mediações e contradições de um processo histórico, buscando superar a fenomenologia dos acontecimentos e chegar a sua essência, exige o entendimento de que a totalidade concreta é determinada por múltiplas determinações, o que se torna sempre mais difícil quando o objeto a ser analisado está em pleno desenvolvimento. Este é o caso de nossa pesquisa, que consistiu na análise dos mecanismos e interesses do empresariamento pela fração industrial nas políticas do Novo Ensino Médio, organizada em sua maior entidade corporativa, a Confederação Nacional da Indústria.

“Para não criar mamíferos de luxo”. A expressão de Antonio Gramsci em *Americanismo e Fordismo* (2015) denuncia em uma curta frase sua preocupação com a educação e sua relação com o processo de trabalho. Partindo da análise do real, ao criticar a escola na sociedade burguesa, Gramsci mostrou que seu “aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, [...] é destinado a perpetuar as diferenças sociais” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Assim, ao tecer suas críticas, apontou o caráter elitista do ensino que distingue precocemente a formação humanista geral da formação profissional, destinando aos trabalhadores as escolas de formação profissional, enquanto destinava a burguesia a escola clássica tradicional.

À luz da pesquisa que realizamos, podemos afirmar que o Novo Ensino Médio, uma das maiores reformulações desta etapa do ensino escolar na história brasileira, apresenta-se como a reafirmação desta lógica educacional. Em um contexto onde se acirram as contradições do modo de produção capitalista e um conjunto de contrarreformas é aprovada retirando direitos dos trabalhadores no Brasil, a contrarreforma no ensino médio corresponde, conforme analisamos, às contratendências à queda da taxa de lucro, ou seja, aos mecanismos do capital de reestruturação econômica em tempos de crise para superar as fases depressivas e retomar a autovalorização do capital. Seu objetivo, para além da aparência, é (con)formar o trabalhador coletiva e individualmente para o novo paradigma da acumulação flexível, que Kuenzer (2017) vem nominando de “pedagogia flexível”, respaldado no receituário dos organismos supranacionais. Podemos dizer, inclusive, que no momento em que reverbera uma nova crise do capital, que essa flexibilidade é, ao fundo, a adaptação psicofísica e político-intelectual da classe trabalhadora à uma realidade de instabilidades e incertezas.

A contrarreforma vem se dando em uma conjuntura crítica de aprofundamento da mercantilização de todas as esferas da vida. Ao analisar o alcance destruidor dessa capacidade

de mercantilização, inerente ao atual estágio do capitalismo em sua fase neoliberal, Harvey (2005) observou que

O processo de neoliberalização envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. [...] o neoliberalismo enfatiza a significação das relações de mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado. (HARVEY, 2005, p. 13)

O NEM expressa os interesses do capital, aprofundando radicalmente a mercantilização da educação pública, seja como educação-mercadoria, ou seja, como um serviço a ser vendido e comprado; ou como mercadoria-educação, que considera o conhecimento necessário a produção de outras mercadorias. Duas formas pela qual a burguesia encara a educação escolar, duas formas de materializar a mercantilização da formação humana, duas formas de autovalorização do capital (RODRIGUES, 2007)

Esse avanço do empresariado sobre a educação pública se deu no contexto de alteração do bloco histórico, pós crise dos anos de 1970 e implementação das políticas neoliberais. As alterações na estrutura econômica desencadearam, no caso brasileiro, alterações no Estado Integral, nos mecanismos de dominação de classe, assim como nas estratégias de intervenção dos aparelhos privados de hegemonia na estrutura do Estado restrito. No processo de recomposição burguesa, a complexificação da sociedade civil pode ser evidenciada não apenas por conta do surgimento de APH de novo tipo, aqueles que são constituídos por diversas frações da classe dominante e que buscam consensos entre eles, mas também pelos impactos desses novos mecanismos nos APHs tradicionais, aqueles que representam uma fração de classe específica, como é o caso da Confederação Nacional de Indústria.

Com mais de oitenta anos de existência, para permanecer hegemônica, essa entidade necessitou adaptar-se às alterações da realidade material, seja no conteúdo de seus interesses seja na forma de atuação da entidade no Estado Integral, se adaptando às novas estratégias do jogo político. A partir da década de 1990, no momento em que se hegemonizou o paradigma flexível no Brasil, tanto na estrutura quanto na superestrutura, a CNI forjou um novo projeto societário condizente com a consecução do novo fim dos industriais: o *télos* competitivista. A educação, vista como fator econômico da produtividade, isto é, sob a lógica da Teoria do

Capital Humano, sempre teve papel central em seu projeto de desenvolvimento econômico e social, o que se mantém até os dias atuais.

Para tanto, conforme vimos, a CNI vem planejando e articulando alterações no projeto de educação básica, particularmente de nível médio, com ênfase na expansão desta modalidade de ensino articulada com a educação profissional. Essa expansão já faz parte do projeto educacional de nível médio ofertado em seu complexo formativo constituído pelo SESI-SENAI. Contudo, em tempos de crise, quando medidas de superexploração da força de trabalho se fazem urgentes para classe dominante, garantir que o Novo Ensino Médio, enquanto política pública de impacto nacional, estivesse alinhado aos seus interesses tornou-se central para a Confederação buscando, então, universalizar seu projeto de qualificação particular para o conjunto da nação.

Assim, buscou estratégias de consenso de seu projeto educacional de nível médio nas esferas do Estado Integral através de eventos, mídias e redes sociais, apresentando seu projeto piloto do Novo Ensino Médio como referência para a implantação da rede pública, assim como no aparelhamento do Conselho Nacional de Educação através da inserção de seu principal intelectual orgânico, Rafael Lucchesi como conselheiro da instituição na Câmara de Educação Básica, em 2016. Lucchesi atuou em todas as comissões de deliberação das políticas do NEM, chegando a ser relator das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A centralidade que o direcionamento destas políticas públicas teve para a CNI se explica, por um lado, devido ao objetivo mais evidente de adequar a força de trabalho às novas necessidades objetivas e subjetivas da indústria, determinadas pelo modelo de acumulação flexível e somado a mais recente busca pela implementação das tecnologias digitais, a indústria 4.0. Por outro, emergem intenções menos evidentes que apenas a análise mais detida desde objeto nos permitiu desvelar.

Nos dias atuais, a educação é defendida pela CNI como fator chave básico e fundamental para o aumento da produtividade da indústria. O discurso defendido é de que o aumento desta desenvolve não apenas a indústria, mas também a economia brasileira agregando capacidade de competitividade no mercado internacional. Melhorar a qualidade da educação com vista ao incremento da produtividade e da competitividade deve ser, portanto, um projeto nacional e não apenas deste setor econômico. Contudo, é certo que o interesse dos industriais no aumento da produtividade enseja uma finalidade não tão evidente, que é a redução da relação gasto/produto, permitindo a melhoria da competitividade no mercado internacional.

A capacitação aligeirada e massiva da juventude direcionada ao aumento da produtividade do trabalho e do trabalhador permite que estes produzam mais valor em menos tempo. Combinar o aumento da produtividade às formas de extração de mais valia absoluta e relativa, incrementa vorazmente os níveis de exploração dos trabalhadores, produzindo acréscimo de riqueza socialmente produzida e privadamente apropriada. Ao levar um menor contingente de empregados a produzir a mesma quantidade de riquezas, o aumento da produtividade aumenta também a ociosidade forçada de uma parcela de trabalhadores, pressionando constantemente o valor da força de trabalho para baixo.

Vale lembrar que a capacitação da força de trabalho inclui também os trabalhadores não empregados, que alcançam nos dias atuais índices históricos. Capacitar, ainda que minimamente, desempregados e desalentados objetiva manter a coesão social através da conformação dessa massa, além de mantê-los passíveis de serem contratados em tempos de expansão do mercado e de também exercer pressão negativa no valor da força de trabalho.

Esse projeto pedagógico hegemônico de formação do trabalhador coletivo flexível, a pedagogia flexível (KEUNZER, 2017), que pode ser lida como formação básica + qualificação ao longo da vida, tornou-se finalmente hegemônica com a aprovação da (contra)Reforma do Ensino Médio e materializou-se no arranjo BNCCEM + Itinerários Formativos (quatro acadêmicos e um profissional). Ao investigar o projeto educativo de nível médio pretendido pela classe dominante, verificamos que esta formação básica consiste na aprendizagem, pelo trabalhador, de conhecimentos definidos pela “pedagogia das competências”. Esse arranjo de aprendizagem é formado, atualmente, pela redução das competências cognitivas, resumindo-as em português, matemática e inglês e na ênfase nas competências socioemocionais.

A educação básica corresponde, hoje, à preparação mínima da juventude para o mercado de trabalho. Esse plano de formação básica é de total interesse para os industriais e corresponde ao projeto hegemônico do capital para o novo bloco histórico neoliberal, tendo em vista que a BNCC sistematiza e garante a aprendizagem mínima e geral para que o trabalhador continue se formando ao longo da vida. Contudo, o direcionamento destas políticas pelos industriais através da CNI teve como propósito garantir os interesses específicos dessa fração que está, conforme evidenciamos, na aprovação do quinto itinerário formativo, que institucionaliza a ampliação da formação profissional de nível médio para o conjunto da sociedade.

A contrarreforma é flexível também no próprio itinerário V, o que é fundamental para a CNI. A flexibilidade está, primeiramente, na não especificação de quais cursos de formação

profissional devem ser ofertados, ficando a cargo dos estados, municípios e escolas decidirem. Este é um arranjo benéfico para os industriais tendo em vista que as necessidades desse mercado de trabalho variam de acordo com as demandas das cadeias produtivas locais, também variando com o tempo. Assim, garantem que todos os alunos aprendam nacionalmente o mesmo mínimo comum definido pela BNCC e podem implementar no quinto itinerário os cursos de qualificação profissional demandados pelas empresas locais.

Segundo, porque essa flexibilidade se reafirma também na abertura da educação profissional às instituições de “notório saber”, aos cursos à distância e/ou através de validação de experiência profissional, abrindo uma enorme porta de entrada para a CNI na formação pública através de parcerias público-privada entre sua tríade pedagógica e os estados e municípios.

Inclusive, a ampliação das parcerias público-privada através do itinerário V traz à tona outra questão que diz respeito ao financiamento do Sistema Indústria. É uma necessidade latente das frações burguesas a constante movimentação de maiores massas de capital visando valorizar-se. Entretanto, esse processo encontra limites e barreiras em tempos de crise. É então nessas conjunturas que a capacidade de transformar fundo público em lucro privado ganha ainda mais centralidade para a classe dominante. Esse mecanismo de transferência de valor da esfera pública para a privada fica garantida e ampliada pela lei, principalmente, através do itinerário V de formação profissional. Contudo, não apenas. Há também, ao nosso ver, outros meios de captura desde fundo que se dará na mercantilização da educação via serviços, já que será necessária a atualização dos materiais didáticos e da formação docente, além da compra de serviços de consultoria para as escolas e secretarias de educação, serviço que a CNI já vem oferecendo, inclusive.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua (IBGE, 2019), a taxa de desocupação no país chegou a 11,2%, o que significa 11,9 milhões de desocupados no Brasil. Além disso, 24,6 milhões de pessoas encontram-se trabalhando por conta própria, o que representou um aumento de 1,2%, 303 mil pessoas, em relação ao trimestre anterior (junho a agosto 2019). Matos (2019) também nos traz dados importante, que mostra a concentração da força de trabalho no Brasil no setor de serviços. Segundo o pesquisador, 13,9% da população ocupada estava ligada às atividades agrícolas, 21,5% nas atividades industriais e 64,5% nos serviços, mantendo a tendência do mercado de trabalho no Brasil de concentração da maior parte dos empregados no terceiro setor. Outro ponto, apresentado com base nas análises de Ruy Braga (2012), diz respeito aos postos de trabalho criados entre 2004 e 2010, para quem foram basicamente empregos de baixo salário,

pois dos “2,1 milhões de novos postos de trabalho criados por ano, cerca de 2 milhões remuneram o trabalhador em até 1,5 salário mínimo. Eis o segredo de polichinelo: crescimento apoiado em trabalho barato” (BRAGA, 2012 apud MATOS, 2019, p. 87)

Levando em consideração que o sistema de arrecadação do Sistema Indústria é feito pela contribuição compulsória sobre a folha de pagamento das empresas do setor tendo então como base o valor da força de trabalho, quantitativa e qualitativamente, o conjunto desses dados nos leva a reafirmar a importância que outras formas de arrecadação assumem para a manutenção do Sistema, entre eles a capitalização do fundo público, amplamente facilitada pela contrarreforma do ensino médio.

Não menos importante, é retomamos a centralidade que a formação subjetiva assumiu nesse projeto de qualificação da classe trabalhadora, a partir da ênfase em competências socioemocionais, capacidades e habilidades comportamentais, assim como no empreendedorismo. A tarefa de formar o conjunto social produtivamente passa também por capacitá-lo para lidar de forma passiva e individual com a realidade precária e incerta, com a barbárie social. Exercendo sua capacidade técnica e dirigente, o empresariado vem mantendo sua hegemonia através da conquista do conformismo das massas, assim como se valendo da coerção quando necessário.

A título de síntese, concluímos, então, que a implementação do NEM atende aos interesses da fração industrial devido à vinculação dessa etapa do ensino a uma BNCC; a flexibilização dos currículos através dos itinerários formativo; ao garantir que o quinto itinerário formativo seja de formação profissional, assegurando a ampliação da formação profissional de nível médio articulado e concomitante com esta etapa da educação básica; ao garantir um arranjo formativo que combina competências cognitivas – reduzidas - e socioemocionais e ao facilitar a captura do fundo público através da educação. Atende aos interesses de radicalização da lógica mercantil nas escolas públicas com a anuência do Estado.

Respondendo então a pergunta que nomeia nossa conclusão, esse ensino médio proposto como política pública e amplamente defendido pela Confederação Nacional de Indústria é de fato “novo”, como o discurso dominante pretende nos fazer acreditar? Podemos então, de acordo com a análise levada a efeito pela presente dissertação, afirmar que não. Em primeiro lugar, sob um olhar mais ampliado e estrutural, porque sem a superação do modo de produção capitalista não haverá nem um novo ensino médio nem uma nova educação, uma vez que, o caráter geral desta ainda é a de subsunção ao capital.

Em segundo lugar, porque essa política pública representa a conquista, pela classe dominante, da adaptação da aprendizagem ao regime de acumulação flexível vigente,

propalada desde que teve início a reestruturação produtiva nos anos de 1990. Em linhas gerais, portanto, o “Novo” Ensino Médio é a adaptação da superestrutura a uma nova estrutura e faz parte do projeto operado pela burguesia, com o respaldo da agenda dos organismos supranacionais, com vistas à manutenção da dominação e assegurando a autovalorização do capital. Nada mais que um museu de velhas novidades.

A análise do empresariamento da educação básica é um campo fértil de pesquisas, em especial na atual conjuntura onde o avanço da classe dominante sobre as políticas públicas vem se dando com cada vez mais intensidade e complexidade. A investigação dos industriais nesse processo, organizados através da Confederação Nacional da Indústria, também é um terreno de infinitas possibilidades, haja vista a centralidade que a qualificação tem em sua história, a defesa da educação como adequação da força de trabalho às revoluções tecnológicas que aumentam a capacidade humana de produzir, incrementando a margem de valorização do capital. Contudo, a análise do Novo Ensino Médio também está longe de se esgotar com nossa investigação.

Concluída a análise do processo de construção das políticas que constituem o NEM, dos seus significados sociais, políticos e pedagógicos, assim, como dos limites e perspectivas, a presente pesquisa suscita novas indagações. Sabemos que a formulação de uma política pública não garante sua efetivação, mesmo quando de interesse da classe dominante, nem mesmo que seja implementada exatamente na forma da lei, como foi planejada. Assim, dentre as possibilidades investigativas está o acompanhamento dessa implementação, agora que o NEM caminha para sua materialização, prevista para ocorrer dois anos após a aprovação da base nacional comum curricular, em fins de 2018.

Em 2019, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), iniciou as movimentações para a estadualização da contrarreforma lançando a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio. A frente é composta por cerca de cento e cinquenta técnicos, cinco convidados por estado, que irão contribuir com conhecimentos sobre suas áreas de atuação como coordenadores estaduais da BNCC, coordenadores de Educação Profissional, articuladores de itinerários, coordenadores pedagógicos de educação em tempo integral e os responsáveis pelo ensino médio nas secretarias. Por meio da frente, foi dado início a construção dos novos currículos nos estados e a iniciativa tem contado com a parceria de empresas e fundações empresariais

como o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna³³.

Enquanto terreno da luta de classes, por mais que no modo de produção capitalista a educação sofra determinação fundamental da classe dominante, ela também expressa interesses dos trabalhadores, constituindo um espaço de disputa e interesse de ambas as classes e frações de classes. Essas disputas, sem dúvida, perpassam também as políticas públicas e perpassarão a implementação do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, algumas questões iniciais emergem como orientação para futuras análises como, por exemplo, como se dará a implementação do NEM nas escolas, tendo em vista a descentralização e diversidade do sistema educacional brasileiro de nível médio, compreendendo instituições públicas e privadas, de ensino regular e/ou profissional e, no caso das instituições públicas, podendo ser administradas por estados, municípios ou pela federação? Como se dará, politicamente, a luta de classes em torno desta política educacional? Haverá resistências ou não? Caso haja, serão capazes de alterar aspectos da contrarreforma ou até impedir sua implementação? Essas resistências se darão por quais setores da sociedade? E do campo educacional, serão apenas professores ou mobilizará toda a comunidade escolar como alunos, responsáveis, técnicos, terceirizados, etc? E, por fim, seguindo uma possível linha de continuidade da presente pesquisa, como se dará a participação das instituições do Sistema S, em particular da Confederação Nacional da Indústria no sistema público de ensino com a implementação do Novo Ensino Médio?

Assim, tudo indica que o processo de efetivação do Novo Ensino Médio cumprirá seu cronograma, começando a ser implementado a partir de 2020. O desvelamento desse processo desde sua gênese constitui uma importante continuidade desta pesquisa não apenas para acompanhar suas contradições e mediações ao “sair do papel” e chegar as escolas, mas também, ao tomar este processo como parte de uma totalidade histórica concretamente mediada, aprofundar outras análises aqui iniciadas como, por exemplo, as relações dos aparelhos privados de hegemonia representantes do empresariado, de novo tipo ou tradicionais, com as instâncias do Estado *stricto sensu* buscando universalizar seus interesses, seja exercendo e cobrando a coerção, como “educando” a sociedade para a naturalização da sociabilidade do capital.

³³ Informações retiradas do site do Consed. Para maiores informações consultar <http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio>. Acesso em dez. de 2019.

Por fim, concluímos nossa investigação reafirmando a importância do materialismo histórico dialético às pesquisas do campo educacional, uma vez que, ao desvendar a relação histórica e ontológica entre o trabalho e a educação, o pensamento marxista desvela o real estatuto da educação no modo de produção capitalista: a (con)formação de trabalhadores de acordo com os interesses do modo de produção vigente. Assim, tanto em Gramsci, como em Marx e Engels, encontramos proposições que nos levam a refletir sobre as potencialidades do ensino para a emancipação dos subalternos e a necessária transformação da educação por aqueles que ambicionam um projeto unitário de sociedade conduzido pela classe trabalhadora, tornando-a responsável por toda organização do sistema produtivo e de uma nova concepção de política, cultura, ciência, escola e Estado.

A proposta Gramsciana de reformulação da educação pressupõe uma reforma imediata do processo educacional, tendo como norte não mais a educação para o trabalho em sua forma alienada e subsumida ao capital, mas o trabalho como princípio educativo, trabalho esse liberto dos seus grilhões alienantes e tornado mestre de uma nova sociedade. É através da escola unitária e desinteressada que os trabalhadores poderão adquirir as ferramentas necessárias - onde se somarão novas ferramentas advindas da vontade criativa dos próprios sujeitos no processo de transformação de si e da humanidade - para a constituição de uma nova filosofia emancipadora, para a constituição da filosofia da práxis. É a partir dela que a classe trabalhadora poderá organizar uma nova civilização e pôr em prática seu projeto revolucionário de superação do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. **Blog da Boitempo**: São Paulo. 08 de junho de 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em novembro de 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. 10reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

Agência CNI de notícias. Diretor-geral do SENAI toma posse no Conselho Nacional de Educação. **Agência CNI de notícias**: Brasília. 17 de julho de 2016. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/institucional/diretor-geral-do-senai-toma-posse-no-conselho-nacional-de-educacao-/>. Acesso em agosto de 2019.

Agência CNI de notícias. Na volta às aulas, SESI e SENAI implantam o novo ensino médio integrado à formação profissional. **Agência CNI de notícias**: Brasília. 29 de janeiro de 2018a. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/na-volta-as-aulas-sesi-e-senai-implantam-o-novo-ensino-medio-integrado-a-formacao-profissional/>. Acesso em agosto de 2018.

Agência CNI de notícias. Ministra interna da Educação e diretor-geral do SENAI debatem novo ensino médio no Facebook nesta quinta-feira, às 10h30. **Agência CNI de notícias**: Brasília. 31 de janeiro de 2018d. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/ministra-interina-da-educacao-e-diretor-geral-do-senai-debatem-novo-ensino-medio-no-facebook-nesta-quinta-feira-as-10h30/>. Acesso em agosto de 2018.

Agência CNI de notícias. Novo Ensino Médio é colocado em prática em cinco estados. **Agência CNI de notícias**: Brasília. 18 de abril de 2018b. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/novo-ensino-medio-e-colocado-em-pratica-em-cinco-estados/>. Acesso em agosto de 2018.

Agência CNI de notícias. Novo ensino médio do SESI e SENAI une áreas do conhecimento e promove aprendizado prático nas escolas. **Agência CNI de notícias**: Brasília. 26 de julho de 2018c. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/novo-ensino-medio-do-sesi-e-senai-une-areas-do-conhecimento-e-promove-aprendizado-pratico-nas-escolas/>. Acesso em agosto de 2018.

BADARÓ, Marcelo Matos. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

BICHIR, Maira Machado. **A problemática da dependência**: um estudo sobre a vertente marxista da dependência. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018a.

BANCO MUNDIAL. **Competência e emprego: uma agenda para a juventude.** Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018b.

BRANCO, Roberto Castello. **É urgente a necessidade de se privatizar não só a Petrobrás, mas outras estatais.** Folha de São Paulo: São Paulo. 2 de junho do 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/e-urgente-a-necessidade-de-se-privatizar-nao-so-a-petrobras-mas-outras-estatais.shtml> Acesso em julho de 2018.

BIANCHI, Alvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política.** São Paulo: Alameda, 2008.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 07**, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 25 de agosto de 2009. Proposta de Experiência Inovadora para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2009.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15**, de 4 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3**, de 8 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566** de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909.

BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n° 1.210**, de 20 de novembro de 2018, homologa o Parecer CNE/CEB n° 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão de 8 de novembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n° 1.348**, de 14 de dezembro de 2018, homologa o Parecer CNE/CP n° 15/2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 04 de dezembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio - BNCC-EM, em complementação ao disposto na Resolução CNE/CP n° 2/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como apresentou o conjunto de orientações para toda a Educação Básica, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser obrigatoriamente observados, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e as instituições e redes escolares, públicas e privadas, de Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: notas estatísticas. INEP/MEC: Brasília, fev. 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: setembro de 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 6.840** de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em agosto de 2018.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional n° 287**, de 05 de dezembro de 2016. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, DF, 05 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881#portlet-navigation-tree>. Acesso em agosto de 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial de União**, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em agosto de 2018.

BRASIL. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em agosto de 2018.

BRASIL. Lei nº 13467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 14 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm> Acesso em agosto de 2018.

BOITO Jr, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

CALLEGARI, César. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. **Fiocruz. EPSJV**. 29 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: agosto de 2018.

CARCANHOLO, Marcelo. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n.2, p. 247-272, maio/ago. 2008.

CARCANHOLO, Marcelo. A crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora**, São Paulo, ano IV, nº6, p. 1-10, ago. 2010.

CASIMIRO, Flávio. **A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 - 2015)** 476f. Tese (Doutorado em História Social). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CASIMIRO, Flávio. Dominação burguesa e os aparelhos de doutrinação da Nova Direita no Brasil contemporâneo. **Revista história e luta de classes**. ano 14, n. 26, p. 24-34, set. 2018.

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

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro, 1993.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria: 2007-2015**. Brasília, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **A educação para a nova indústria: ação para um desenvolvimento sustentável** Brasília: CNI/DIREX, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria: 2018-2022**. Brasília, 2018a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Propostas da indústria para as eleições 2018**, Brasília, 2018b.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Carta da Indústria 4.0**, Brasília, 2018c.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, vol. 49, n. 1, p. 117-126, jan.- jun. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. Grande política/pequena política. in Liguori, Guido e Voza, Pasquale (orgs), **Dicionário gramsciano**, São Paulo: Boitempo, 2017.

COUTINHO, Joana A. **ONGs e políticas neoliberais no Brasil**. Florianópolis: Editora UFSC, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial Manufactureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio / junho /julho /agosto. 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. SP: UNESP, Brasília, DF: 2000b.

DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (orgs). **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. **A política em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Ed Alínea, 2012, p. 51-73.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 15, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Tip da Escola Técnica Nacional. 1961.

FONTES, Virgínia. **Reflexões Im-pertinentes**: História e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FONTES, Virgínia. **Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário**, ano 14, n. 25, 2016. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/images/ARTIGO_1.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

FONTES, Virgínia. **O golpe e a farsa**. Blog de Junho: Rio de Janeiro. 03 de setembro de 2016. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/o-golpe-e-a-farsa/>. Acesso em novembro de 2019.

FONTES, Virgínia. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, Marcelo B. (orgs) **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas qual o lugar do Ensino Médio. **Revista Pedagógica**. v. 19, n. 42, set/dez, 2017.

GOTTI, Sérgio Jamal. “**Novo ensino médio exige forte mudança na mentalidade do brasileiro, diz responsável por projeto pioneiro**”. Agência CNI de notícias: Brasília. 22 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/entrevistas/sergio-gotti/novo-ensino-medio-exige-forte-mudanca-na-mentalidade-do-brasileiro-diz-responsavel-por-projeto-pioneiro/>. Acesso em agosto de 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere**, vol. 2. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere**, vol. 4. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere**, vol. 1. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere**, vol. 3. 8ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 22 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola. 2005.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Dezembro de 2019. IBGE: Brasília, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/LiviaMourino/Downloads/pnadc_201911_quadroSintetico.pdf. Acesso em: dez. 2019.

IASI, Mauro. **Política, Estado e Ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: Instituto Caio Prado Junior, 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto de acumulação flexível. **Edu. Soc.**, Campinas, v.38, n 139, p. 331-354, abr-jun, 2017.

LAMOSA, Rodrigo. **Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Curitiba: Appris, 2016.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v.9, n.1, p. 14-24, abr. 2017.

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria marxista da dependência: problemas e categorias. Um a visão histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis. RJ: Vozes: Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARTINS, André. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. 1. Ad Feuerbach (1845). In: MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MASCARO, Alysson. Todo direito é um golpe. **Blog da Boitempo**: São Paulo. 25 de maio de 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/25/alysson-mascaro-todo-direito-e-um-golpe/>. Acesso em novembro de 2019.
- MELO, Alessandro. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2010.
- MELO, Demian. “Ditadura civil-militar? Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-64 e os desafios do tempo presente”. In. **Espaço plural**. Nº 27, 2012. p. 39-53.
- MENDONÇA, Sônia. **Estado e educação rural no Brasil**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Faperj – Vício de Leitura, 2007a.
- MENDONÇA, Sônia. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. **Revista outros tempos**, www.outrostempos.uema.br, ISSN 1808-8031, Vol 1, 2007b, p. 1-12.
- MENDONÇA, Sônia. **Sociedade civil**: Ensaios históricos. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- MENDONÇA, Sônia. Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, jan/jul 2014.
- MÉSZÁROS, István. **Marx e a Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia**: da constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.
- MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº746/2016 (Lei nº13.145/2017). **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, v. 38, nº139, p. 355-372, abr-jun 2017.
- NEUMANN, Denise. Empresários explicam por que defendem saída de Dilma. 15 abr. 2016. **Valor Econômico**. Disponível em: <http://www.valor.com.br/cultura/4524317/empresarios-explicam-por-que-defendem-saida-de-dilma>. Acesso em: dezembro de 2019.
- NEVES, Lúcia. **Privatização do ensino nos anos 90**. Sindicato dos professores de Campinas e região, Campinas, nº8, p. 29-34, 2001.

NEVES, Lúcia. (org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Editora Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**, texto apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped, nov. de 2004.

O Globo. “O sistema educacional acaba acentuando a exclusão social”, diz membro do CNE. *Jornal O Globo*: Rio de Janeiro. 18 de novembro de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-sistema-educacional-acaba-acentuando-exclusao-social-diz-membro-do-cne-20483940> Acesso em agosto de 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PALUDO, Conceição. **Materialismo histórico dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa**. Goiânia, ANPEd, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 5.n 9-10, jan/dez 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**. Site Escola de Saúde Joaquin Venâncio – Fiocruz. s/d. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em novembro de 2019.

RODRIGUES. José. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES. José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. DEPARTAMENTO NACIONAL. **Relatório anual SESI-SENAI-IEL**. Brasília, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia, OLINDA, Evangelista. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2011.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Concepções de educação tecnológica na formação da educação superior: continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal.** 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico.** Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, n°14, p. 1-26, 2012.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Mercosul Educacional: convergência da política de educação superior brasileira e política de integração regional. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, ano 13, n°21, p. 111-141, 2015a.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Formação científica no nível médio de ensino: primeiras aproximações. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n°1, p. 36-57, jan/abr. 2015b.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Educação profissional, desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico-tecnológico. In: BATISTA, Eraldo leme; MÜLLER, Meira (Orgs.) **Realidades da educação profissional no Brasil.** S. P.: Alínea, 2015c, p. 145-162.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Organização de Estados em bloco, luta de classes e educação: a atualidade do pensamento de Antonio Gramsci.** In: **II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento**, 2018, Niterói, Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: 200 anos de Karl Marx e pensamento Latino-Americano. Niterói, 2018.

SILVEIRA, Zuleide; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n°64, 79-99, jan-mar. 2016.

SOUZA, Elisabete G. de. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria CNI (1930-2000).** 329f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012.

UNDIME. **MEC divulga resultados do IDEB 2015.** Notícias UNDIME: 09 de setembro de 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>. Acesso em junho de 2019.