

Dependência Educacional: a Contrarreforma do Ensino Médio desde as Contribuições de Ruy Mauro Marini

Matheus Rufino Castro *

Resumo

Este trabalho almeja, por meio da Teoria Marxista da Dependência, e, sobretudo das contribuições de Ruy Mauro Marini, compreender a Contrarreforma do Ensino Médio em sua relação com a sociedade brasileira, notadamente de capitalismo dependente. Para tanto, estabelecemos os marcos do que entendemos ser a “dependência educacional”, isto é, a configuração do papel conferido à educação no capitalismo dependente, para, a partir das mudanças conjunturais e das particularidades dessa época histórica, entender o papel destrutivo dessa Contrarreforma. Logo, concluímos que, enquanto uma reação burguesa à crise do capitalismo, a Contrarreforma é um instrumento de aprofundamento de nossa condição dependente e destruição do futuro da juventude da classe trabalhadora.

Palavras-chave:

Contrarreforma do Ensino Médio. Dependência Educacional. Teoria Marxista da Dependência.

Abstract

This work aims to, through the Marxist Theory of Dependence, and, above all Ruy Mauro Marini's contributions, comprehend the Higher School Counter-reform relationship with the Brazilian society, notably of dependent capitalism. Therefore, we establish the landmarks of that we understand to be the “educational dependence”, namely, the conformation of the function assigned to education at the dependent capitalism, for, starting at conjunctural changes and these historical epoch particularities, understand this Counter-reform destructive action. Ergo, we conclude that, as a bourgeois reaction to the capitalism crisis, the Counter-reform is an instrument of the dependent condition deepening and destruction of the youth worker future.

Keywords:

High School Counter-reform. Educational Dependence. Marxist Theory of Dependence.

Resumen

Este trabajo pretende, a través de la Teoría Marxista de la Dependencia, y, sobre todo, de las contribuciones de Ruy Mauro Marini, entender la Contrarreforma de la Escuela Secundaria en su relación con la sociedad brasileña, notablemente de capitalismo dependiente. En consecuencia, establecemos los puntos de referencia de lo que entendemos por “dependencia educativa”, esto es, la configuración del papel otorgado a la educación en el capitalismo dependente, pues, a partir de los cambios coyunturales y las particularidades de este período histórico, comprender el papel destructivo de esta Contrarreforma. Por lo tanto, concluimos que, mientras que una reacción burguesa a la crisis del capitalismo, la Contrarreforma es un instrumento para profundizar nuestra condición de dependencia e destrucción del futuro de la juventud de la clase trabajadora.

Palabras clave:

Contrarreforma de la Escuela Secundaria. Dependencia Educativa. Teoría Marxista de la Dependencia.

* Doutor em Educação/UERJ. Coordenador do Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA-CPII). Professor de Educação Física do Colégio Pedro II - Campus Duque de Caxias

Introdução

É com muita satisfação que acompanhamos o reconhecimento da vasta contribuição de Ruy Mauro Marini para a compreensão, e a conseqüente transformação, da realidade brasileira. Um dos nomes mais proeminentes da Teoria Marxista da Dependência (TMD), junto com Vânia Bambirra, dentre outros, Ruy Mauro foi escanteado por grande parte da “esquerda brasileira” por um longo tempo, justamente por ousar enfrentar e suas tendências hegemônicas, apontando suas debilidades; além de expor as incongruências, contradições e limites de um grupo reformista, capitaneado por um “ainda crítico” Fernando Henrique Cardoso.

A refinada compreensão de Marini acerca da realidade brasileira possui implicações bastante profundas para aqueles/as que, na periferia, dedicam suas vidas à luta pela superação do capitalismo e construção de uma sociedade socialista, efetivamente justa, igual e solidária.

Apesar de não se dedicar especificamente ao estudo da educação na América Latina (AL), as armas teóricas que forjou são determinantes para uma efetiva compreensão de seus limites/particularidades e potencialidades a fim de não nos permitirmos cair em ilusões de base idealista, ou mesmo nos equívocos mecanicistas que ele se dedicou a combater em sua obra. Assim como a sociedade brasileira não segue uma dinâmica linear de desenvolvimento no capitalismo, isto é, deixar de ser periférica e tornar-se central, ou desenvolvida, a educação brasileira também não o fará.

A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial. Seu estudo é indispensável para quem deseje compreender a situação que este sistema enfrenta atualmente e as perspectivas que a ele se abrem. Inversamente, apenas a compreensão segura da evolução da economia capitalista mundial e dos mecanismos que a caracterizam proporciona o marco adequado para situar e analisar a problemática da América Latina (MARINI, 2012 [1974], p. 47).

A compreensão materialista e dialética da educação e de sua função social passa necessariamente por uma compreensão da sociedade nos mesmos marcos. E é a partir das armas teóricas forjadas por Ruy Mauro que nos propomos a travar o bom combate e fazer uma análise da Contrarreforma do Ensino Médio (CEM), que entrou em vigor esse ano de 2022, e sua relação com a realidade brasileira.

Para tanto, organizamos o nosso estudo da seguinte maneira: uma análise da realidade brasileira a partir da TMD, utilizando principalmente os alicerces deixados por Ruy Marini, e suas determinações sócio-históricas mais abrangentes para compreendermos a função social e as possibilidades/limites da educação no capitalismo dependente; uma análise da conjuntura brasileira, a sua relação com a crise do capi-

talismo que enfrentamos; por fim, a partir da compreensão das bases atuais do capitalismo dependente, buscamos o entendimento da sua relação com a CEM.

Educação dependente: os limites e possibilidades da educação na periferia do capitalismo

Enquanto forma social (MASCARO, 2018), a educação deriva do núcleo da mercadoria, isto é, da forma-valor, embora resguardados os devidos espaços de autonomia relativa em decorrência das contradições intrínsecas ao próprio Modo de Produção Capitalista (MPC). Assim, com a finalidade de reprodução dos elementos estruturantes da ordem capitalista, sobretudo da reprodução ampliada da forma-valor, a educação deve atender às necessidades presentes nas devidas particularidades do MPC como totalidade.

Entendemos não ser possível a real compreensão da situação da educação sem analisar o seu processo global, o que implica na necessidade de entender a estrutura do capitalismo brasileiro. O capitalismo dependente brasileiro decorre do processo de expansão capitalista em escala global, que parte do centro a fim de satisfazer suas demandas de acumulação ampliada, estabelecendo os marcos e determinações da relação centro-periferia. Define-se, então, dependência como

[...] uma situação em que uma economia estaria condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra à qual está subordinada, o que se expressaria no fato de a economia dominante poder expandir-se autossustentadamente – de forma contraditória e dialética, como característica do capitalismo – enquanto a dependente só o faria como reflexo dessa expansão, ou de forma constrangida pela situação de dependência, tendo efeitos positivos e negativos sobre o seu desenvolvimento (CARCANHOLO, 2013, pp. 193-194).

Essa vinculação subordinada da economia dependente ao centro ocorre a partir de mecanismos de base tanto econômica quanto extraeconômica, com preponderância dos primeiros, tendo em vista o papel de primazia ontológica das determinações da forma-valor. Outrossim, devemos ressaltar as implicações dessa vinculação dependente no desenvolvimento da educação enquanto forma social fundamental na constituição do MPC.

A economia periférica, então, dinamiza-se a partir das exigências dos capitais do centro, organizando-se em prol da satisfação de suas necessidades, o que inclui não só o que se produz, mas como se produz. Inicialmente como colônia satisfazendo as necessidades da Metrópole, depois como nação politicamente autônoma, mas economicamente dependente respondendo às demandas do Imperialismo, por meio do capital monopolista internacional.

Um dos marcos fundamentais levantados por Marini (2011[1973], 2012[1974]) como elemento constitutivo da dependência é a dissociação produção/circulação do valor, em especial da mercadoria tomada como elemento da riqueza social. Isso quer dizer que, apesar de haver a produção de valor e mais-valor na periferia, o que inclui sua forma-mercadoria, não necessariamente ocorre sua circulação e apropriação aí. Logo, parcelas substanciais do mais-valor extraído na periferia são apropriadas no centro do capitalismo.

Carcanholo (2003, p. 200) destaca como pilares do desenvolvimento do capitalismo dependente:

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

Dos pontos acima, gostaríamos de iniciar nossa análise a partir da superexploração do trabalho enquanto elemento central da dependência, que terá profundas repercussões em todos os níveis sociais, inclusive no campo da educação. Tendo em vista que parte significativa do mais-valor produzido na periferia é apropriado pela burguesia do centro, a burguesia dependente deve recorrer a mecanismos de compensação interna.

A superexploração do trabalho é

um conceito cunhado para definir a particularidade das relações de trabalho predominantes na periferia. A superexploração é composta por alguns elementos fundamentais: a intensificação do trabalho, com ampliação da sua exploração; o prolongamento da jornada de trabalho; por fim, o que é central nas nações periféricas, e, portanto, na superexploração, é uma redução daquilo que pode ser considerado o trabalho necessário, o fundo de consumo do trabalhador, abaixo do que é necessário para a sua sobrevivência, sendo essa parcela do trabalho necessário convertida em fundo de apropriação para o capitalista local (CASTRO, 2019, p. 153).

A superexploração do trabalho possui íntima relação com o papel desempenhado pelos países periféricos na ordem capitalista mundial, assim como do desenvolvimento industrial do centro capitalista. A produção de commodities na periferia é orientada para abastecer o centro do capitalismo, resultando em extração do mais-valor relativo aí, possibilitando investimento em ciência e tecnologia com a diversificação/complexificação da produção no centro do capital.

No caso da industrialização europeia, o recurso à simples produção agrícola interna teria bloqueado a elevada especialização produtiva que a grande indústria tornava possível. O forte incremento da classe operária industrial e, em geral, da população urbana ocupada na in-

dústria e nos serviços, que se verifica nos países industriais no século passado, não poderia ter acontecido se estes não contassem com os meios de subsistência de origem agropecuária, proporcionados de forma considerável pelos países latino-americanos. Isso foi o que permitiu aprofundar a divisão do trabalho e especializar os países industriais como produtores mundiais de manufaturas (MARINI, 2011[1973], pp. 136-137).

Ao contrário do que ocorreu no desenvolvimento do capitalismo no centro, a classe trabalhadora periférica (desde seu início de forma escravizada) é pouco relevante enquanto mercado consumidor interno e polo dinamizador da acumulação de capital na periferia. Indo além, pelo fato de sua exploração ocorrer baseada sobretudo na utilização ostensiva de suas capacidades físicas (produção com força de trabalho escravizada geralmente no campo, ou com um parco setor de comércio e serviços de baixa complexidade nos meios urbanos), a educação formal enquanto meio de disseminação de insumos técnicos a fim de aumentar a produtividade do capital periférico é bem menos relevante que para os capitais do centro.

Se no centro do capitalismo, a expansão da educação formal foi uma necessidade histórica, além das lutas pelo direito à educação por parte da classe trabalhadora; na periferia, a educação pública, em decorrência da organização do trabalho, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, tornava-se não somente desnecessária, como um risco: seja por ser dispendiosa para o Estado brasileiro e a sua burguesia, seja por possibilitar maiores condições para uma condição ideológica de questionamento do *status quo*.

Além disso, conforme avança o processo da mercadorização da ciência e da tecnologia, o centro do capital estabelece mecanismos de controle e monopólio sobre a circulação do conhecimento. Por meio da imposição de royalties/patentes e da exclusividade sobre determinados ramos produtivos, há uma estrangulação objetiva das possibilidades de os países dependentes diversificarem suas produções, embora com momentos históricos de abertura (desde que controlados/dinamizados de fora): o processo da “substituição de importações”, a industrialização das décadas de 1940 a 1960, etc.

A industrialização latino-americana corresponde assim a uma nova divisão internacional do trabalho, em cujo marco são transferidas para os países dependentes etapas inferiores da produção industrial [...] sendo reservadas para os centros imperialistas as etapas mais avançadas [...] e o monopólio da tecnologia correspondente (MARINI, 2011 [1973], p. 167).

A combinação da superexploração com uma produção pouco complexa, de baixo valor agregado, e, conseqüentemente, de baixa demanda em termos de conhecimentos e tecnologia, tem conseqüências severas para a educação da classe trabalhadora.

Enquanto a oligarquia agrária brasileira, e a própria burguesia que emergiu historicamente, podia enviar seus filhos (e um bom tempo depois) filhas para estudar nas universidades europeias e estadunidenses, a educação da classe trabalhadora não era vista como elemento importante para a produção. Igualmente, era desnecessário haver a difusão de centros de tecnologia e difusão científica se as exigências de produção eram mínimas.

Além disso, a perda de mais-valor nas relações com o centro engendrava uma necessidade permanente de a burguesia periférica apropriar-se de parcelas mais robustas do fundo público, ampliando o grau de incorporação do Estado às demandas burguesas de acumulação. Em qualquer sociedade capitalista, o Estado é uma forma social do capital destinada a garantir suas condições de reprodução, todavia, a intensidade em que isso ocorre e a atuação direta da burguesia no Estado é muito maior nas sociedades periféricas.

Com isso, é fator objetivo da acumulação capitalista dependente a apropriação do fundo público em escalas absurdas, o que resulta em menor capacidade de investimentos públicos na oferta de direitos sociais, o que vai incluir o setor da educação, assim como saúde, cultura, ciência e tecnologia, etc.

Por fim, diante do grau de miséria e do estado regressivo da sociedade capitalista dependente, o Estado também deve garantir com muita intensidade um outro aspecto seu: ser fiador da coesão social necessária à reprodução da ordem capitalista. A superexploração da força de trabalho resulta em fortíssima exigência de repressão de uma permanente condição de revolta da classe trabalhadora para com suas condições de vida, de modo que haja a constituição de Estados mais militarizados, violentos e mais propensos a uma Ditadura aberta de classe, além de intensificar a sua atuação em prol da contenção de quaisquer brechas de contestação/crítica no âmbito ideopolítico, reduzindo os espaços de formulação crítica, ainda que já mínimos na ordem capitalista.

Forja-se um panorama bastante delicado para a educação brasileira:

A processualidade da dependência é constituída, por um lado, por um processo produtivo subordinado, cuja organização do trabalho prescindia de avanços científicos, tecnologia, e, conseqüentemente, de uma classe trabalhadora possuidora de conhecimentos complexos; por outro, por um Estado que, como totalização política do capital, objetivava a viabilidade plena da dominação burguesa em uma sociedade miserável e, por isso, instável (CASTRO & OLIVEIRA, 2022, p. 313).

Podemos observar, assim, as balizas daquilo que entendemos por “dependência educacional” (CASTRO & OLIVEIRA, 2022): uma educação pública naturalmente precarizada diante da impossibilidade de maiores investimentos públicos, tendo em vista a centralidade da apropriação do fundo público pela burguesia dependente a fim de dar continuidade a uma produção em bases capitalistas; uma educação empo-

brecida em termos de base técnico-científica, pois, a função econômica da periferia, seu papel na dita Divisão Internacional do Trabalho, gere menos exigências em termos de formação científica de sua classe trabalhadora; à limitação do acesso à ciência para a classe trabalhadora corresponde a necessidade de ampliação do controle ideológico e domínio de sua subjetividade, tornando a educação pública meio de difusão positiva de um ideário conservador, como, por exemplo, presença histórica do ensino religioso obrigatório na educação, embora o Estado seja, ou, pelo menos, se denomine laico (ou de oferta obrigatória, sob controle da Igreja Católica e mais recentemente evangélica).

Sendo assim, cremos ter identificado os elementos mais gerais da constituição sócio-histórica da educação em uma sociedade de capitalismo dependente. Todavia, é fundamental entendermos o atual panorama da produção capitalista e o nosso papel nele para que consigamos compreender as atuais mudanças nas políticas educacionais brasileiras, em destaque o nosso objeto de estudo, a CEM.

A crise no/do Brasil: uma análise das mediações da crise do capitalismo no Brasil e seus impactos para a classe trabalhadora

A produção capitalista passa por momentos históricos de inflexão, que são os períodos de crise. Em síntese, o capital é o valor em movimento para satisfazer suas necessidades de autovalorização, reiniciando o processo, para novamente ser produzido e acumulado em escala ampliada. Quando o valor não consegue se valorizar, ou se realizar de forma ampliada, há uma crise, que pode ser localizada ou conjuntural, uma obstrução temporária; ou isso pode ocorrer por razões estruturais, afetando a produção capitalista em escala global, em maior ou menor grau, atingindo o conjunto das relações sociais, das formas sociais do capitalismo, o que inclui a educação.

A consequência das crises em uma economia capitalista é a desvalorização do capital superacumulado na fase de crescimento anterior. Essa desvalorização do capital, até por força da atuação da concorrência entre os capitais no pós-crise, se dá ou pela “destruição” de uma massa desse valor-capital superacumulado, basicamente em função da redução de seus preços, ou então pelo simples fato de boa parte desse capital ficar parado, ocioso, o que é uma negação da própria lógica do capital que só se efetiva em movimento (CARCANHOLO, 2011, p. 80).

Dessa forma, a crise do capitalismo tanto é produto das contradições fundamentais do Modo de Produção Capitalista (MPC) em determinado momento histórico, quanto é uma forma histórica sua de tentar superar essas contradições. “São as contradições do capitalismo contemporâneo que provocaram a atual crise estrutural no processo de acumulação do capital. E o capitalismo contemporâneo, [...], é, por sua

vez, consequência das formas como ele próprio saiu de sua última – antes desta – crise estrutural” (CARCANHOLO, 2011, p. 73).

A fase atual do capitalismo, comumente denominada de neoliberalismo, é uma reação do capital à sua última crise estrutural, datada da década de 1970. Como essa crise resultou da articulação entre a superacumulação de capital e a queda nas taxas de lucro, a resposta do capital buscou superar essas tendências e possui como pilares: uma reestruturação produtiva, a partir do que se convencionou chamar de acumulação flexível, a fim de diminuir os estoques de mercadorias acumuladas, aumentar a produtividade do capital, diminuir o seu tempo de circulação, desregulamentação da circulação espacial de capital; desregulamentação do mercado de trabalho, retirando direitos trabalhistas, aumentando a subordinação do trabalho, criando novas formas precárias de exploração da força de trabalho e extração do mais-valor, sobretudo pela utilização ostensiva de tecnologia, terceirização, pejetização, e, mais recentemente, o empreendedorismo caminham nessa esteira; destruição das entidades organizativas da classe trabalhadora como os sindicatos com a criação e fortalecimento de sindicatos patronais, ou “propositivos”; ampliação da massa desempregada; intensificação da exploração da periferia pelas burguesias centrais, aumentando a remessa de lucros para o exterior, retirando impostos sobre as mesmas, facilitação da entrada e saída de capitais estrangeiros que destroem ou absorvem significativos ramos da economia nacional, ampliando a dependência para com esses capitais forâneos; por fim, no nível do Estado, há um comprometimento ainda maior das suas divisas com a imposição de políticas tributárias regressivas, privatizações e concessões, redução de serviços e direitos sociais, aumento da dívida pública, e ampliação do caráter policaresco do Estado e sua militarização crescente.

O papel do Estado, apesar de manter sua essência, enquanto forma-política do capital e seu operador e garantidor nos níveis mais elementares da vida, sofre profundas modificações a partir do neoliberalismo. Destacamos, nesse ínterim, a particularidade do Estado no capitalismo dependente.

Em relação ao papel do Estado na vida econômica, o projeto burguês-imperialista assume o neoliberalismo com o fim de adequar a economia latino-americana aos interesses dos grandes centros, privatizar o capital social que se encontra na esfera pública e limitar a capacidade da intervenção na economia de que dispõe o Executivo, seja transferindo parte de suas atribuições ao Congresso Nacional, seja apropriando-se ela mesma (a burguesia) da outra parte, em nome dos supostos direitos da iniciativa privada (MARINI, 2011[1991], p. 219).

Com a ampliação da dependência para com os capitais externos como condição *sine qua non* para a existência do capitalismo no Brasil, torna-se fundamental ampliar a “atratividade” local para eles. Isso significa a construção de todo um arcabouço legal

favorável ao aumento dessas taxas de lucro, ou seja, garantir condições cada vez melhores para a exploração da força de trabalho. Contudo, não há qualquer garantir de que os capitais aqui investidos não se desloquem para outros países com “melhores condições”, e nem que o mais-valor aqui produzido permaneça na forma de reinvestimento, já que são remetidos para os seus países de origem no centro do capitalismo, isentos de qualquer taxação, aumentando ainda mais a situação de dependência. “A partir daí não fica difícil perceber em que termos se estabelece a dependência e a avidez por uma maior flexibilização dos mercados, especialmente do mercado de trabalho no sentido de ampliar a superexploração na periferia” (AMARAL, 2006, p. 75).

Medidas regressivas e desregulamentação da vida em todos os seus níveis, social, trabalhista, além da própria natureza, tornam-se medidas necessárias para garantir o nível de atração requerido pelo capital monopolista. Isso explica, por exemplo, o apoio de expressiva parte da burguesia local e a ação orquestrada pelos EUA no golpe que derrubou Dilma Rousseff em 2016, e nas eleições que levaram um fascista à presidência da república em 2018. As contrarreformas trabalhista e da previdência, a Emenda Constitucional do Teto de Gastos, as “boiadas” na área ambiental, tudo isso faz parte de um rol de medidas a fim de viabilizar o capitalismo dependente brasileiro em um período de crise estrutural.

É um movimento histórico que constitui um ostensivo processo de reprimarização da economia periférica, em especial da economia brasileira:

Nesse marco, nos colocam a obrigação de abastecer esses centros com matérias-primas e manufaturas de segunda ou terceira classe, às custas do desmonte de nossas estruturas produtivas e de nossos próprios mercados internos, pouco se importando com que isso implique dar as costas à satisfação das necessidades mais elementares da população. Paralelamente, nos obrigam à prática de uma política de privatizações, que transfere nossas empresas – criadas com fundos públicos, fundos que têm sido formados pelos nossos povos com enorme sacrifício – a preços ínfimos para as mãos dos grandes grupos, estrangeiros em sua grande maioria. Ao Estado fica pouco mais que a função de reprimir as massas para garantir a consecução desses propósitos (MARINI, 2011 [1991], p. 222).

O neoliberalismo, entretanto, implica em reconfiguração não apenas no nível socioeconômico mais amplo, mas pressupõe todo um rearranjo das relações sociais de produção, para tornar possível essa nova forma qualitativa de ser do capital.

Ao contrário do liberalismo clássico que trazia a vontade de enriquecer e o empreendedorismo como características naturais do ser humano, o neoliberalismo já entende que elas são qualidades humanas, mas que precisam ser devidamente estimuladas pelo Estado. Logo, o neoliberalismo entende a necessidade de uma intervenção ativa para a produção dessa subjetividade a fim de converter cada sujeito em um

“empreendedor de si mesmo”. “[...] o que o neoliberalismo pregava eram intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social” (SAFATLE, 2021, pp. 24-5).

A universalização de uma subjetividade “livre e empreendedora” e a subsunção social à lógica da iniciativa privada seria consequência de um amplo e profundo processo de despolitização social para desobstruir a economia de livre mercado, o que inclui principalmente os ataques às organizações da classe trabalhadora, como partidos, sindicatos, movimentos sociais, etc. Assim, o neoliberalismo traz a liberdade de mercado como a única liberdade possível, o mercado como o único espaço em que os sujeitos poderiam ser efetivamente livres e garantir a sua individualidade, o que justificaria qualquer meio utilizado para a sua garantia, inclusive uma ditadura, “um Estado forte e sem limites em sua sanha para silenciar a sociedade da forma a mais violenta” (SAFATLE, 2021, p. 27). Por isso, não é de se estranhar que muitos ideólogos do neoliberalismo tenham sido próximos do fascismo ou mesmo fascistas assumidas, como vemos a relação entre Paulo Guedes e o governo Bolsonaro, colaboracionistas com Ditaduras sanguinárias como os “Chicago Boys” e o Governo Pinochet, etc.

Somente assim, os sujeitos da classe trabalhadora poderiam encarar todo esse processo ostensivo de precarização de sua vida, enxergando-se não mais como classe trabalhadora, que tem suas condições de vida atacadas, mas como capitais que devem se submeter a toda sorte de riscos, a fim de alcançar o “pote de ouro no fim do arco-íris”. “O apagamento do termo ‘trabalhador’ e sua substituição por ‘colaborador’, ‘empreendedor’ ou ‘associado’, [...], são um indício da forma como o neoliberalismo oculta as relações de trabalho em seus esforços de renomeação da categoria” (DUNKER *et alii*, 2021, p. 247).

Essa construção subjetiva torna-se imperiosa para que os sujeitos consigam lidar com a acentuação da realidade da superexploração do trabalho na periferia do capital, vista como “o princípio fundamental da economia subdesenvolvida, com tudo que isso implica em matéria de baixos salários, falta de oportunidades de emprego, analfabetismo, subnutrição e repressão policial” (MARINI, 2012 [1, p. 52]).

Os sujeitos enxergando-se enquanto “empresas de si mesmos” “definem a racionalidade de suas ações a partir da lógica de investimentos e retorno de ‘capitais’ e que compreendem seus afetos como objetos de um trabalho sobre si tendo em vista a produção de ‘inteligência emocional’ e otimização de suas competências afetivas” (SAFATLE, 2021, pp. 30-1). O desejo é cada vez mais trabalhado na lógica da racionalidade empresarial, com uma permanente autovigilância a partir de critérios oriundos da administração de empresas.

Este processo tem sua base material localizada no gradativo fim dos empregos, da estabilidade, dos direitos trabalhistas e sociais, com sua substituição por todas as suas formas intensificadas e precárias, colocando a vida laboral muito mais como uma espécie de profissão de fé do que um ambiente racional. Torna-se fundamental a apreensão irracional da vida laboral para sustentar tamanha precarização. O sujeito deve enxergar-se enquanto uma empresa, sopesando todas suas ações a partir da lógica do custo-benefício, da competição permanente, buscando sempre ser produtivo.

Desenvolver talentos e potenciais, possui *soft skills*, inteligência emocional e visão de futura não são apenas sinais da renovação dos parâmetros de demanda ou de concorrência, mas uma forma de vida na qual a gestão governa todas as pequenas decisões e hábitos de alguém, da sua forma de vestir ao modo como se alimenta. O tipo de diversão e o uso específico da linguagem, bem como a visão de mundo em estrutura de gestão, serão objeto de contínuas palestras motivacionais e, no final de 2017, impulsionarão o fenômeno das mentorias e *coachings* (DUNKER *et alii*, 2021, p. 248).

É uma situação que atinge todos os níveis da vida, inclusive a dimensão religiosa. O empresariamento da fé, junto de seu fundamentalismo conservador, é elemento central para a compreensão da realidade brasileira.

Essa gramática não aposta mais na salvação coletiva, pelo poder transcendente de proteção gerado pela fé, mas na individualização da salvação, na qual a religiosidade é mero meio e suporte. É a chamada terceira onda neopentecostal, que começa em 1977 e se concentra no Rio de Janeiro, com a fundação da Igreja Universal do Reino de Deus, por Edir Macedo. Ela se caracteriza pela teologia dispensacionista da prosperidade e pelo neopentecostalismo de resultados. [...] a terceira onda elege pastores em função do resultado alcançado na arrecadação e nas doações e dízimos (DUNKER *et alii*, 2021, p. 239).

A abertura de igrejas segue a lógica das franquias comerciais, sem qualquer tipo de preparação religiosa para o pastor, em que cada sujeito pode abrir a sua desde que tenha o “dom da palavra”, cujo sucesso/capacidade será mensurado pelo número de fiéis/doações obtidas. Com isso, tornar-se pastor torna-se mais um horizonte de ascensão social em um meio de extrema miséria, uma opção profissional de baixo custo e poucas exigências, mediante um quadro social extremamente regressivo. A religião torna-se um elemento distintivo dos sujeitos, pois gera uma rede de proteção que a institucionalidade não é mais capaz de oferecer, muito menos em um Estado dependente, que não pode garantir os direitos sociais, nem outros tipos, além de ofertar uma possibilidade de ascensão social. Cria-se uma fortíssima base material que reconfigura a relação dos sujeitos para com o sofrimento, o redefine, “pare de sofrer” é o slogan que coloca o sofrimento como mero ato subjetivo-individual, uma escolha.

Os grandes pastores capitalistas tornam-se legítimos pelo próprio processo de autoconfirmação que a sua riqueza os coloca na condição de “ungidos/escolhidos”: são escolhidos porque são ricos e são ricos por são escolhidos, e é justamente na figura dessas lideranças, em sua riqueza, que reside a confirmação do acerto moral da comunidade. Assim, legitima-se a lógica empreendedora que cada sujeito deve ter, pois é o empreendedorismo, essa forma de agir no mundo, que é a verdadeira garantidora da salvação individual, demonstração de fé, tomando como ponto de unidade os inimigos externos: Estado, esquerda, movimentos sociais, etc. (DUNKER *et alii*, 2021).

Deve-se ressaltar, por fim, que essa produção de subjetividades do neoliberalismo também tem um componente fundamental: que é no nível científico-filosófico a produção de um novo sistema de crenças. A difusão desse sistema de crenças oriundo de Hayek, Mises, *et caterva*, foi sobremaneira capilarizado a partir da imprensa e de setores da academia, construindo um monopólio da interpretação do mundo, da realidade, e de método científico, que deva corresponder aos novos imperativos da ordem capitalista. “A implicação deste monopólio é óbvia: o que é desejável e possível na sociedade e para a sociedade só pode ser ‘realisticamente’ formulado, ou mesmo concebido, se estiver em conformidade com o sistema de crenças dominante” (DUAYER, 2012, p. 24).

O saudoso professor Mario Duayer identifica nessa nova ontologia, denominada de neopragmática, a ideia de que a crença não seja uma tentativa de representar a realidade, com o máximo de objetividade possível, mas sim uma orientação eminentemente prática de ação no mundo. “O que equivale dizer que o valor de verdade de nossas crenças nada mais é do que um título que outorgamos às crenças que se mostraram a um só tempo necessárias e adequadas para o nosso trato com o ambiente” (DUAYER, 2012, p. 18).

Daí o caráter extremamente pragmático, imediatista, desprovido de historicidade e de temporalidade, de cunho exclusivamente individualista. É uma ontologia nova cujo cerne é o fechamento da história, isto é, impossibilitar que se vislumbre qualquer tipo de transformação histórica, ação coletiva, tudo envolvendo o que se denominou historicamente de pós-modernismo.

Daí a compreensível associação que tal predomínio estabelece entre ceticismo, conformismo e hiperindividualismo. O sistema de crenças, ao representar um mundo social sem sentido social, exacerba tais atitudes e, retroativamente, reforça subjetivamente, pelas atitudes pessoais que alimenta, o caráter crescentemente antissocial dessa forma de organização da vida social (DUAYER, 2012, p. 24).

A esse conjunto de paradigmas do campo acadêmico-científico e filosófico, Duayer denominada de “relativismo ontológico”. Por mais que entre si possuam di-

ferências e particularidades, há no nível ontológico um ponto em comum: a negação da existência de um conhecimento objetivo, o que impede a crítica no nível da ontologia, e, por conseguinte, da transformação social mais ampla. negar a existência de um conhecimento objetivo implica em implodir a possibilidade de uma crítica ontológica, o que desarma a possibilidade de lutar por mudanças mais profundas (DUAYER, 2012).

Não é por acaso que a educação pública torna-se alvo preferencial da burguesia nesse período histórico. A educação pública reúne em si elementos fundamentais para a ordem capitalista: um mercado inexplorado com um enorme potencial de lucratividade para o capital; a possibilidade de incidir ainda mais diretamente sobre a formação da classe trabalhadora, tanto em nível dos conhecimentos exigidos pelo mercado, quanto pela formação subjetiva dessa classe a fim de corresponder aos novos imperativos do MPC; por fim, a possibilidade de ampliar o grau de usurpação dos recursos públicos pela burguesia, local e internacional.

Por isso, a análise da Contrarreforma do Ensino Médio, junto de sua correspondência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser feita em sua relação com a totalidade do capitalismo no Brasil.

A Contrarreforma do Ensino Médio: um instrumento de aprofundamento da dependência brasileira

Se anteriormente abordamos as determinações sócio-históricas mais abrangentes da relação entre capitalismo dependente e educação, torna-se fundamental investigarmos agora, como essa relação ocorre neste contexto, de crise do neoliberalismo, e como a Contrarreforma do Ensino Médio (CEM) se enquadra nessa tentativa de reação burguesa à crise vivida. Não por acaso, a CEM é implementada via Medida Provisória (MP) na esteira do golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff, em prol do vice usurpador, Michel Temer. Chamamos o processo ilegal e ilegítimo de deposição da presidenta Dilma de golpe, pois

As acusações de desrespeito à Lei Orçamentária e à Lei de Improbidade Administrativa, que motivaram a denúncia por crime de responsabilidade recebida pela Câmara dos Deputados e julgada pelo Senado Federal, têm escopo bastante vago. As chamadas “pedaladas fiscais” são de nula ou baixíssima tipificação no ordenamento jurídico brasileiro. A acusação criminal imputada não se subsume a um tipo penal claro. É verdade que o *impeachment* tem por base não apenas matéria penal, mas também política; ainda assim, não se trata de critério aberto. [...] Ainda, também em termos de organização sistemática do direito, a acusação de crime de responsabilidade contra Dilma Rousseff não encontra correlação sistemática com outros casos que se situem no mesmo grau de existência fática e que tenham merecido semelhante julgamento; a construção do crime e do remédio de grau impactante exigiria o mesmo a todas

as demais condutas dos agentes políticos nacionais, fato esse inexistente e mesmo de impen-sável aplicação. A validade do crime de pedalada fiscal, em uma interpretação sistemática, é desprovida de qualquer fundamento. (MASCARO, 2018, p. 67).

Apesar de o golpe atingir diretamente Dilma e o PT, o seu alvo foi a classe trabalhadora, por meio do esgotamento da política de “conciliação de classes” do PT, que, por sua base social historicamente conectada com os segmentos populares e a classe trabalhadora, apresentava alguns freios à total incorporação do Brasil pelos interesses do capital monopolista. O golpe, então, é produto e produtor de um longo processo de desgaste do governo petista e de suas contradições no nível da política estatal: a tentativa de ficar no meio do caminho desagradava tanto a sua base social, pela intensificação do tom neoliberal das políticas, quanto das frações burguesas por radicalizar “pouco” no neoliberalismo, o que torna o governo um alvo frágil (MASCARO, 2018).

Isso implica em reafirmar um dos princípios mais fundamentais que Ruy Mauro Marini (2012[1974]) nos legou: a impossibilidade de um “desenvolvimento” do capitalismo no Brasil, ou seja, a superação de nossa condição periférica/subdesenvolvida não pode ocorrer por dentro da ordem capitalista. Logo, a única ruptura possível para com a situação de capitalismo dependente é a revolução socialista.

Logo após o Golpe, Temer assume a presidência em “um grande acordo com o supremo e com tudo”, cercado de apoio da burguesia, dos conglomerados midiáticos, do judiciário, além dos militares, sobretudo o alto oficialato. O usurpador radicaliza no processo de implementação da agenda da burguesia monopolista, o que viria a ser mantido, se não intensificado por seu sucessor, o profascista Jair Bolsonaro.

Temer instaurou e Bolsonaro manteve políticas de destruição social como: Contrarreforma Trabalhista, que retirou direitos trabalhistas como o próprio acesso gratuito à justiça do trabalho, além de fragilizar sindicatos com a prevalência do “negociado sobre o legislado”, e instaurou um conjunto de formas precárias de contratação como o “trabalho intermitente”; o estabelecimento do Preço de Paridade Internacional como referência para a política de preços da Petrobrás, que, junto com uma agressiva política de desmonte da companhia, sobretudo a venda da BR Distribuidora e de várias refinarias, resultou em uma escalada de preços de combustíveis aumentando os lucros de acionistas e de grandes oligopólios internacionais de petróleo às custas da fome da população brasileira; a tentativa de Temer de implementar uma Contrarreforma da Previdência, que logrou êxito com Bolsonaro, que basicamente destruiu a seguridade social e faz com que as pessoas tenham que se aposentar com quase 70 anos de idade para manter seu patamar aquisitivo, além de reduzir drasticamente as pensões; por fim, é o destaque da Emenda Constitucional do Teto de Gastos, que congelou e, conseqüentemente, reduziu relativa e absolutamente os investimentos em

direitos sociais como saúde e, principalmente, educação.

Esse é um cenário de agravamento do processo de superexploração do trabalho (MARINI, 2012[1974]), em que a Reforma Trabalhista, junto com uma política tributária regressiva, e o aumento inflacionário corroem o poder aquisitivo da classe trabalhadora, de modo a reduzir o fundo de consumo da classe trabalhadora e transferi-lo para a burguesia, além de intensificar a exploração do trabalho. Ademais, esse conjunto de propostas cujo cerne está no aumento da remuneração do capital monopolista internacional e da burguesia local por meio de recursos públicos “poupados”, seja com a previdência, seja com o Teto de Gastos, também corresponde aos imperativos do capitalismo dependente (MARINI, 2011 [1991]).

É nesse contexto que a CEM é instituída de forma autoritária, rompe mesmo com os paradigmas mais comezinhos do republicanismo burguês: o envio de um Projeto de Lei para apreciação no parlamento. A CEM, junto com a instituição igualmente autoritária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), rompendo com os parcos debates que vinham acontecendo, são as políticas estruturantes de adaptação da educação pública aos novos desejos e necessidades do capital.

A CEM foi uma criação burguesa, com destaque para o Todos Pela Educação (TPE), que preparou um “estudo”, em que apresentava como o grande problema da sociedade brasileira a educação pública, junto sempre com a corrupção. Todavia, o interesse na educação pública enquanto filão de mercado aberto para o capital era tão importante que até o Banco Mundial (BM) se engajou no fortalecimento dessa política, casada com o “Teto de Gastos”.

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

É fundamental retomarmos que isso é mais um dos paradigmas da dependência: a necessidade de captar capitais externos para financiar a própria atividade capitalista interna, além de utilizar o Estado como instrumento de rentabilização da burguesia rentista internacional. Por meio desses empréstimos, o BM condiciona a transferência de recursos à execução das políticas públicas propostas nos países dependentes.

A constatação burguesa do fracasso educacional apontava problemas obviamente não estruturantes de nossa formação socioeconômica: esqueçam a miséria, a desigualdade social, a necessidade de crianças e jovens trabalharem desde cedo, e toda sorte de precariedade que atravessam, pois, não é isso que causa evasão escolar e

repetência; o problema está na escola e, conseqüentemente, nas professoras/es, pois, o ensino médio “[...] carecia de atratividade em reter os alunos na escola, por conta da abundância de disciplinas e de um percurso curricular único, o que acarretaria um alto índice de evasão escolar devido à falta de identificação com o currículo aplicado pela instituição de ensino” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 93).

E como resolver isso? A escola deveria ser tornada mais atraente, com uma profunda modificação curricular, sobretudo, fazendo com que os/as estudantes possam exercer um suposto “protagonismo juvenil” e escolherem aquilo que “querem estudar”.

Neste cenário, o primeiro passo a debatermos é a base epistêmica, e, principalmente, ontológica da CEM e da BNCC. A Base Nacional busca reestruturar os currículos escolares, antigamente centrados em conhecimentos, a partir da “Pedagogia das Competências”.

Para entendermos o significado disso, buscamos no seu precursor, ou, pelo menos, o principal sistematizador, Philippe Perrenoud (1999, p. 04).

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Dessa forma, a competência tem um aspecto eminentemente prático, secundarizando o papel do conhecimento, equiparando-o ao grau de “recurso cognitivo complementar”. Perrenoud hierarquiza a competência acima do conhecimento, por tratá-lo como mero acúmulo de informações, sem um caráter prático, de forma que o conhecimento seja um momento (e não mais que isso) da competência propriamente dita. Perrenoud (1999, p. 04) define os conhecimentos como “[...] representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. Quando se coloca uma representação da realidade ignora-se o aspecto de objetivo de captar a realidade e traduzi-la cognitivamente, um subjetivismo de base relativista.

O que se pode entender do horizonte teórico-político de Perrenoud acerca das competências: 1 – parte da cisão teoria/prática, colocando o conhecimento como um mero aspecto teórico desprovido de inserção na prática da vida dos sujeitos; 2 – subjetiva o conhecimento, coloca-o como mera representação em detrimento ao seu aspecto objetivo (captura dos momentos reais da realidade); 3 – hipervaloriza os aspectos da prática, mas não da prática social, e sim da prática individual, um empirismo praticista; 4 – em nenhum momento, visa-se a prática social dos sujeitos, em especial uma prática social transformadora, o sujeito é visto de forma isolada

(o sujeito liberal abstrato), como mero mote de adaptação às “situações novas da realidade”, embasando uma total subordinação às novas necessidades neoliberais de desemprego, “flexibilidade”, e, por fim, empreendedorismo.

É a conjunção dos elementos já identificados por Duayer (2012) de uma ontologia “neopragmática”, que deve corresponder aos imperativos da ordem neoliberal, de uma vida calcada na imediatidade, desprovida de reflexão mais profunda. Consequentemente, a CEM, a partir da BNCC, vai instaurar na escola um processo paulatino de esvaziamento das possibilidades de conhecer cientificamente a realidade, logo, constringerá as possibilidades emancipatórias da práxis dos sujeitos.

Isso é fundamental em uma conjuntura histórica de precarização ostensiva e permanente da vida dos sujeitos, em que eles devem ser incapazes de compreender a sua realidade, o que inclui a sua condição de classe, resultando daí uma obstrução de qualquer paradigma de transformação social. Logo, em um cenário desolador de intensificação da superexploração do trabalho a fim de retomar as taxas de lucro burguesas, é necessário impedir que a classe trabalhadora entenda sua realidade, e, mais que isso, se organize a partir de uma práxis revolucionária, e a “pedagogia das competências” reafirma este cenário limitando aquilo que a juventude trabalhadora teria acesso nas escolas a um mínimo necessário de caráter praticista-apologético da ordem burguesa.

Indo à Contrarreforma propriamente dita, já nos deparamos com a captura de uma bandeira histórica da classe trabalhadora, a “educação integral”, hoje reduzida à educação “de tempo integral”, reduzindo todo o aspecto revolucionário da educação à mera ampliação do tempo de crianças e jovens na escola. A Lei 13415/2017 - Reforma do Ensino Médio, alardeou o aumento da carga horária escolar como um de seus pilares, saindo das 800 horas anuais, divididas em 200 dias letivos para “§ 1º [...] oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017, s.p.). Contudo, isso é extremamente duvidoso.

A questão que fica, para além do esvaziamento da proposta de educação integral é: como é possível aumentar em 25% o tempo de permanência de estudantes na escola, se os gastos com educação estão congelados e reduzem em termos relativos, quando não absolutos, a cada ano que se passa? A resposta é:

uma ostensiva precarização do trabalho pedagógico no âmbito da escola, com a intensificação em escalas sem precedentes do trabalho da classe trabalhadora presente na educação, sobrecarregando não apenas os docentes, mas todos os envolvidos; ou, a transferência de responsabilidades para a iniciativa privada, por meio de parcerias extremamente duvidosas, em um processo escamoteado, ou até mesmo explícito, de privatização da educação pública (CASTRO, 2020, p. 316).

Já pudemos observar no processo de implementação da CEM ao longo do Brasil, várias tentativas de privatização da educação pública a fim de possibilitar o cumprimento dessa carga horária, por exemplo: a revolta dos/as estudantes no Paraná com a contratação pelo governo do estado de uma faculdade privada para oferecer videoaulas em vez de ter docentes lecionando¹; podemos destacar no Rio de Janeiro, que a própria Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ, 2021, p. 41) afirma a centralidade das parcerias com a iniciativa privada: “as parcerias são pontos centrais para a oferta do ensino profissional e técnico para a SEEDUC-RJ. As parcerias atuais contemplam 432 unidades escolares”. Ou seja, essa ampliação da carga horária tendencialmente ocorrerá às custas de transferências milionárias dos cofres públicos para a iniciativa privada, reafirmando um dos paradigmas centrais da dependência.

Ainda no cenário das parcerias com a iniciativa privada, há ampliação da participação da Educação à Distância como instrumento de contabilização dessa carga horária. “§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento. (BRASIL, 2017, s.p.)”.

Essa posição foi referendada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), quando inclusive coloca que esse “à distância” não necessariamente será mediado por tecnologias digitais. “As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não - [...] (CNE, 2018, s.p.)”. Com isso, mesmo a entrega de livros didáticos, ou pior, apostilas de procedência duvidosa adquiridas junto à iniciativa privada, poderão servir para a contabilização de carga horária estudantil.

Indo além, o processo de privatização não implica apenas em compras e esquemas feitos junto à iniciativa privada, mas à transferência da direção escolar, do planejamento do processo pedagógico também. “A privatização não se dá apenas na transferência de verbas, por mais que a relação junto do SEBRAE seja essa, mas também pela transferência de gestão, inserção de outros profissionais e materiais elaborados pela rede privada, além de um currículo elaborado por essas instituições” (CASTRO & OLIVEIRA, 2022, p. 317).

Ademais, quando falamos dos investimentos públicos em educação devemos ter em mente que estamos também nos reportando à questão da ciência e tecnologia em nosso país.

Assim como os investimentos em educação pública são reduzidos, o mesmo se aplica às po-

¹ <https://horadopovo.com.br/no-parana-estudantes-se-recusam-a-assistir-aulas-pela-televisao-dentro-das-escolas/>.

líticas de ciência e tecnologia, igualmente “desnecessárias” em uma ordem periférica naquilo que diz respeito à formação da classe trabalhadora. As escolas que deveriam ser centros difusores de pesquisa, tecnologia e conhecimento científico, são relegadas a uma mera condição adaptativa, isto é, apenas adaptam-se aos conhecimentos e pesquisas produzidas em outros espaços, preferencialmente no centro do capitalismo (CASTRO & OLIVEIRA, 2022, p. 324).

Neste processo se insere justamente a perpetração e o aprofundamento da condição de dependência já que abdicamos dos escassos espaços e recursos para a produção soberana de conhecimentos e ciência, amplificando a nossa dependência para com o que é produzido no centro do capitalismo.

Esse processo se torna possível mediante uma reestruturação no Ensino Médio: antigamente um currículo unificado em um conjunto de disciplinas agora é dividido em Formação Geral Básica (FGB), que possui as “competências” obrigatórias que devem ser “treinadas”, substituindo as disciplinas por “áreas de conhecimento”, e os Itinerários Formativos (IF) que poderiam ser escolhidos por estudantes, e fariam jus ao “protagonismo juvenil” (BRASIL, 2017).

A substituição dos conhecimentos disciplinares pelas competências das áreas do conhecimento implica na ruptura com o ensino em prol do treinamento, instaurando um praticismo superficial e restringindo o acesso aos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade. Todavia, não para por aí, a organização curricular por área de conhecimento significa que qualquer docente formado em uma das disciplinas que compõe aquela área do conhecimento poderá ser responsável por ministrar aquelas “competências”, é a institucionalização da lógica da precariedade e do *coaching educacional*. “Assim, o/a docente assume um papel de facilitação da ‘aprendizagem’ em detrimento do ensino. Logo, essa redução não conduz à integração de conhecimentos, mas à precarização do trabalho docente, [...] e do direito à educação” (CASTRO & OLIVEIRA, 2022, p. 317).

Esses IFs são os fiadores do “protagonismo juvenil”, que, retirado do contexto da real participação da juventude no processo social, se limitaria à escolha de qual IF seguir. No entanto, esses Itinerários abarcam qualquer coisa, sendo definidos como:

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

Assim, quando até mesmo trabalho voluntário pode se tornar IFs, estes podem ser ofertados à distância, e não precisam necessariamente ocorrer na escola pública de origem do sujeito, temos a institucionalização de uma radical ofensiva contra a educação e contra a classe trabalhadora da educação. É o esvaziamento total da escola enquanto espaço educativo, abrindo possibilidades para que, por exemplo, trabalhos voluntários realizados por igrejas neopentecostais fundamentalistas possam ser contabilizados como carga horária, servindo como instrumento de difusão do ideário conservador. Tudo sob o mantra da “flexibilidade” e da “liberdade de escolha”. A ausência de definição do que constitui o IF é estratégica, pois, constitui um amplo guarda-chuva que possibilita qualquer tipo de precarização, privatização e disseminação ideológica dos valores e interesses burgueses.

Mesmo o ideário neoliberal que trata a educação pública, assim como os demais direitos sociais na lógica do consumo, do cliente que deve se servir dos IF tal qual estivesse em uma rede de *fast-food*, não pode se cumprir. Isso ocorre, pois a oferta desses Itinerários deve ocorrer de acordo com as possibilidades da rede (BRASIL, 2017). Em termos de obrigação de oferta de IFs, temos a seguinte definição: “§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares” (CNE, 2018, s.p.).

É a pá de cal no processo de constrangimento das possibilidades educativas da juventude, além da legalização da precarização do trabalho docente. “a obrigação de oferta de IF em um município é apenas de ‘mais de um’, por maior que o município seja. Logo, o/a estudante ficará limitado ao que é ofertado em sua região, rompendo totalmente com a lógica da escolha e do protagonismo” (CASTRO, & OLIVEIRA, 2022, p. 318).

A consequência desse cenário é que o/a jovem terá pouquíssimas opções de escolha daquilo que pretende estudar ou com o que mais se identifica, isto é, vai ser obrigado/a a escolher “o que tiver”. E os/as docentes? A partir da abertura para o “treinamento de competências” por áreas de conhecimento, os/as trabalhadoras docentes deverão cada vez mais se sujeitar a trabalhar com as “competências” fora de seu campo de formação, institucionalizando o “bico” e toda sorte de precarização.

Aquilo que era carestia e precarização, a falta de docentes de todas as disciplinas, passa a ser visto como mérito já que essas/esses trabalhadoras poderão cobrir esses “buracos” e de forma legalizada, até mesmo meritória, pois demonstrará sua proatividade e flexibilidade. Podemos identificar de modo cristalino que o que está em jogo é a intensificação da exploração do trabalho docente, e, conseqüentemente, em se tratando da periferia, da sua superexploração como forma de economizar recursos

públicos, cuja tendência é de apropriação pela iniciativa privada.

Há de se destacar que nesse processo de pauperização da formação da classe trabalhadora, o acesso ao ensino superior também se encontra na mira, já que o ENEM, principal mecanismo de acesso às universidades públicas brasileiras, deve se adequar à CEM, com a prova dividida em duas etapas: uma da FGB, geral, e uma voltada para o IF específico da área de conhecimento específica do curso a ser escolhido. O que resulta disso? Que dificilmente a juventude pauperizada terá condições de escolher fazer um IF de acordo com suas pretensões de carreira/vida no Ensino Superior, o que, por sua vez, dificultará o seu acesso, e fortalecerá os cursinhos e escolas privadas, que não possuem obrigação de fragmentar a sua formação. Será de opção da rede privada ofertar, por exemplo, mais de um IF concomitante, ou IFs integrados (BRASIL, 2017; CNE, 2018), ou seja, poderão manter a oferta do ensino disciplinar e preparar estudantes para o ENEM, enquanto a escola pública nem essa base generalista mínima e precária possuirá.

Restringir o acesso da classe trabalhadora à Educação Superior é elemento fundamental de constrangimento ideológico e obstrução do acesso ao conhecimento científico, resultando em uma formação humana cada vez mais unilateral, fragmentária, e adequada aos novos marcos do capitalismo dependente brasileiro. É central que a juventude pobre acesse cada vez menos a universidade de modo a evitar a criação de condições subjetivas e objetivas de revoltas e organização coletiva a partir da compreensão de sua realidade. É a preparação dos sujeitos para a superexploração intensificada, que, por sua vez, corresponde ao processo de reprimarização e desindustrialização da economia brasileira, para a degradação das relações de trabalho, a partir de mecanismos como o trabalho intermitente e a uberização propriamente dita, assim como do empreendedorismo que veremos mais adiante.

Não obstante, a substituição do conhecimento científico por competências não é o suficiente, mas é necessário intervir nas próprias competências, de modo que o seu enfoque seja a formação subjetiva da juventude. As “competências socioemocionais” e a construção do “projeto de vida” dos/as estudantes se tornam os grandes objetivos da escola, que objetiva “§ 7º [...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, s.p.).

Tendo esses princípios como seus pilares educacionais, o Estado do Rio de Janeiro pretende ser referência na oferta do Novo Ensino Médio posicionando o nosso estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, a fim de prepará-lo para a vida e para o mundo do trabalho, e capacitá-lo a desenvolver as competências necessárias à construção da sua autonomia, protagonismo e projeto de vida. [...] O Projeto de Vida é a centralidade da proposta do Novo Ensino Médio. É a possibilidade de romper com a missão de formar jovens para a vida e o

mundo do trabalho, e ofertar uma proposta de educação focada na potência de cada indivíduo, que possui autonomia para perceber e desenvolver seus próprios atributos. É a conexão sobre “o que se é” e sobre “quem se quer ser” (SEEDUC-RJ, 2021, pp. 06-17).

A comprovação empírica disso é que, enquanto todas as disciplinas, exceto Português e Matemática, deixaram de ter seu ensino obrigatório ao longo do ensino médio, convertidas em áreas de conhecimento e com uma carga horária extremamente enxuta, o Projeto de Vida (PV), torna-se o cerne curricular do ensino médio, como visto no documento da SEEDUC-RJ.

O PV surge como uma tentativa de captura e conformação subjetiva da juventude de modo a efetivar uma autorresponsabilização por toda sorte de problemas sociais. É um trabalho de “treinamento” de emoções e sentimentos a fim de sufocar qualquer tipo de indignação/revolta para com suas condições de vida, obstruir a compreensão das determinações sócio-históricas de problemas como a miséria, fome, violência, etc., e fazer com que o/a jovem assuma plena responsabilidade por tudo isso. Tempera-se essa receita com um toque daquilo que é chamado atualmente de “positividade tóxica”, isto é, a necessidade permanente de ser, ou pelo menos parecer feliz e contente, independente de suas condições de vida.

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciência Humanas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	80	0	80	160
Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	80	80	240
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

Figura 1 - Tabela de normalização da carga horária da rede estadual do RJ (SEEDUC-RJ, 2021, pp. 13-14).

No caso da SEEDUC-RJ, “enquanto sociologia, artes e filosofia são lecionadas apenas em UM ANO do Ensino Médio; Educação Física, História, Geografia, Biologia, Química e Física, estão em apenas DOIS ANOS; Projeto de Vida tem carga garantida em TODOS OS ANOS do Ensino Médio” (CASTRO, & OLIVEIRA, 2022, p. 321).

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

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

“A Eletiva 1 contemplará a oferta de Ensino Religioso ou Reforço Escolar, conforme Lei Estadual nº 8.585, de 25 de outubro de 2019, que modificou a Lei Estadual nº 3.459, que dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro” (SEEDUC-RJ, 2021, p. 15). Dessa forma, podemos destacar o papel que a religião possui historicamente no capitalismo como um todo, e, sobretudo, no capitalismo dependente como instrumento de afirmação do *status quo*.

Dunker *et alii* (2021) já nos mostraram o papel que a religião, em especial o fundamentalismo neopentecostal, como a religiosidade de resultados, a partir da “Teologia da Prosperidade” desempenha na construção da subjetividade contemporânea. Com a entrada obrigatória desses paradigmas na escola em detrimento dos conhecimentos científicos, há uma consolidação da subjetividade neoliberal e conservadora.

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

Por fim, outro pilar da CEM é o empreendedorismo, tanto como um princípio de formação dos IFs, quanto como um curso a ser ofertado, diga-se de passagem será o curso mais ofertado na rede estadual do Rio de Janeiro.

Na rede estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, teremos, pelo menos 238 escolas oferecendo o “curso técnico de empreendedorismo” a partir da parceria com a UFF/SEBRAE. Na ausência de empregos e direitos, o empreendedorismo se torna a saída de sobrevivência, que sai do status de um “bico” para algo desejável, ser “o/a chefe de si mesmo/a (CASTRO & OLIVEIRA, 2022, p. 322).

O empreendedorismo é o arranjo ideológico perfeito para mascarar o total estado de miséria de vida dos sujeitos e fazê-los assumir a responsabilidade por ele. É quando os sujeitos assumem para si uma identidade enquanto capitais/empresários de si mesmos, apagando por completo sua condição de classe trabalhadora, fazendo com que ideologicamente se afinizem com a burguesia e suas necessidades. O empreendedorismo pode ser a mais recente e, talvez, perversa, faceta da superexploração do trabalho e do capitalismo dependente, apesar de ser algo que se espalha em escala mundial², sendo inclusive motivo de orgulho para a burguesia, o país com mais “empreendedores individuais do mundo”!

Dessa forma, a Contrarreforma do Ensino Médio nos lega, embora dialeticamente vista, uma leitura inequívoca de seu caráter de classe, seu papel de ataque às condições de vida, estudo e trabalho da classe trabalhadora a partir, principalmente, da obstrução do acesso ao conhecimento por parte da juventude trabalhadora em prol de uma atuação ostensiva no processo de treinamento de sentimentos e comportamentos a partir das “competências socioemocionais”. Ademais, não se deve ignorar o profundo ataque à educação pública como um direito social, com a institucionalização de sua privatização, direta e indireta, o que torna necessária, ainda mais após a derrota eleitoral do profascista Jair Bolsonaro, a luta pela sua revogação imediata.

Referências

- AMARAL, Marisa Silva. *A investida neoliberal na América Latina e as novas determinações da dependência*. 173f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Economia. UFU. Uberlândia, 2006.
- BARROCCO, Maria Lúcia Silva. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Serviço Social & Sociedade*. n.106, p. 205-218, abr./jun. 2011.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da teoria da dependência. *Revista Trabalho, Educação, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. Pg 73-84. v.1, n.3, Edição Especial - Dossier: A crise atual do capitalismo, dez. 2011.
- CASTRO, Matheus Rufino; OLIVEIRA, Isabela Felipe de. “Mudar para que tudo fique como está”: a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14, n.1, p.309-330, abr. 2022.
- CASTRO, Matheus Rufino. Conservadorismo e irracionalismo: o bolsonarismo enquanto reação do capital à sua crise estrutural. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 33-49, set./dez. 2021.
- CASTRO, Matheus Rufino. *A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador da Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II*. 2020. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UERJ, Rio de Janeiro, 2020.
- CASTRO, Matheus Rufino. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. *Trabalho Necessário*. v.17, nº 33, p. 298-320 mai./ago. 2019.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 21*

² <http://simi.org.br/noticia/Brasil-e-o-pais-com-o-maior-numero-de-empreendedores-individuais-do-mundo>

de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

DUAYER, M. Antirrealismo e absolutas crenças relativas. *Verinotio*, n. 14, ano VIII, p. 16-22, jan./2012.

DUNKER, CHRISTIAN; PAULON, CLARICE; SANCHES, DANIELE; LANA, HUGO; LIMA, RAFAEL ALVES; BAZZO, RENATA. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. Pg. 215-254. In: SAFATLE, VLADIMIR; SILVA JÚNIOR, NELSON DA; DUNKER, CHRISTINA (orgs). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

MARINI, R.M. *Subdesenvolvimento e revolução*. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2012 [1974].

MARINI, R.M. Sobre o Estado na América Latina. In: *Ruy Mauro Marini vida e obra*. STEDILE, J.P.; TRASPADINI, R. (orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2011[1991].

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: *Ruy Mauro Marini vida e obra*. STEDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta. (orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2011[1973].

MASCARO, Alysson Leandro. *Crise e Golpe*. São Paulo: Boitempo, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SAFATLE, VLADIMIR. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. Pg. 17-46. In: SAFATLE, VLADIMIR; SILVA JÚNIOR, NELSON DA; DUNKER, CHRISTINA (orgs). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

SILVA, Adriana Brito da.; BRITES, Cristina Maria; OLIVEIRA, Eliane de Cássia Rosa; BORRI, Giovanna Teixeira. A extrema-direita na atualidade. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 119, p. 407-445, jul./set. 2014.