

O “FLEXÍVEL” ENSINO MÉDIO DO GOVERNO TEMER (LEI N.º 13.415/2017): HEGEMONIA FINANCEIRA E A INFLEXÍVEL FORMAÇÃO DA/PARA ESPOLIAÇÃO

*John Mateus Barbosa**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral desvelar as determinações hegemônicas da reforma do ensino médio do governo Temer que não se apresentam nas falas de seus defensores nem no texto da lei que a regulamenta. Mais especificamente, pondo em perspectiva a estratégia da flexibilização proposta no modelo, buscamos compreender o seguinte: a) seus interesses de classe; b) as formas ideológicas pelas quais se mistificam estes interesses; c) as repercussões e impactos junto à escola pública. Para tanto, analisamos o conteúdo das justificativas de defensores do modelo no âmbito do governo e as diretrizes básicas da Lei n.º 13.415/2017. Concluímos que o novo ensino médio de Temer e, especificamente, a estratégia da flexibilização, alinham-se às novas exigências hegemônicas do capital monopolista-financeiro de duas formas: a) barateando o custo das escolas e adequando seu financiamento ao programa de ajuste fiscal do governo como forma de não prejudicar os mecanismos de remuneração do sistema rentista financeiro; b) garimpando o currículo escolar de acordo com as novas determinações da desregulamentação e simplificação do trabalho espoliado no cenário da acumulação flexível. Do ponto de vista ideológico, essa hegemonia e seus nexos com o imperialismo financeiro são escamoteados por velhas insígnias das pedagogias liberais (aprender a aprender), reformuladas pelos principais organismos internacionais de fomento e investimento educacional dos países da periferia e propagandeadas como modelos inovadores.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Flexibilização. Hegemonia. Espoliação. Financeirização.

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsista do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC). ORCID: 0000-0002-4044-7072. Correio eletrônico: johnmateusbar@gmail.com

THE TEMER GOVERNMENT'S "FLEXIBLE" HIGH SCHOOL
(LAW N.º 13.415 / 2017): FINANCIAL HEGEMONIA AND THE
INFLEXIBLE TRAINING OF / FOR SPOILIATION

ABSTRACT

This article has as general objective to unveil the hegemonic determinations of Temer government's high school reform that don't appear in the speeches of its proponents, nor in the text of the law that regulates it. More specifically, putting into perspective the strategy of flexibilization proposed in the model, we seek to understand: a) its class interests; b) the ideological forms by which these interests are mystified; c) the repercussions and impacts with the public school. In order to do so, we analyze the content of the justification of proponents of the model within the government and the basic guidelines of law 13.415 /17. We conclude that Temer's new high school, and specifically the flexibilization strategy are aligned to the new hegemonic demands of monopoly-financial capital in two ways: (i) cheapening the cost of schools and adjusting their financing to the government's fiscal adjustment program as a way of not harming the financial rentier system's remuneration mechanisms; (ii) to pursue the school curriculum in accordance with new determinations of deregulation and simplification of work carried out in the context of flexible accumulation. From the ideological point of view, this hegemony and its links with financial imperialism are retracted by old insignia of liberal pedagogies ("learning-to-learn"), reformulated by the main international organizations for the promotion and educational investment of the peripheral countries and disseminated as innovative models.

Keywords: Education reform. Flexibilization. Hegemony. Spoliation. Financial planning.

LA "FLEXIBLE" ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL GOBIERNO TEMER
(LEY N.º 13.415 / 2017): HEGEMONÍA FINANCIERA Y LA INFLEXIBLE
FORMACIÓN DE LA / PARA LA EXPOLIACIÓN

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo general desvelar las determinaciones hegemónicas de la reforma de la enseñanza secundaria del gobierno Temer que no se presentan en las palabras de sus defensores, ni en el texto de la ley que la regula. Más específicamente, poniendo en perspectiva la estrategia de la flexibilización propuesta en el modelo, buscamos comprender: a) sus intereses de clase; b) las formas ideológicas por las que se mezclan estos intereses; c) las repercusiones e impactos en la escuela pública. Para ello, hacemos un análisis del contenido de las justificaciones de defensores del modelo en el ámbito del gobierno y las directrices básicas de la ley n.º 13.415/17. Concluimos que la nueva enseñanza secundaria de Temer y, específicamente, la estrategia de la flexibilización, se alinean a las nuevas exigencias hegemónicas del capital monopolista-financiero de dos formas: i) disminuyendo el coste de las escuelas y adecuando su

financiamiento al programa de ajuste fiscal del gobierno como forma de no perjudicar los mecanismos de remuneración del sistema rentista financiero; ii) garimpar el currículo escolar de acuerdo con las nuevas determinaciones de la desregulación y simplificación del trabajo desechado en el escenario de la acumulación flexible. Desde el punto de vista ideológico, esa hegemonía y sus nexos con el imperialismo financiero son escamoteados por viejas insignias de las pedagogías liberales (aprender-a-aprender), reformuladas por los principales organismos internacionales de fomento e inversión educativa de los países de la periferia y propagándose como modelos innovadores.

Palabras clave: Reforma de la enseñanza media. Flexibilización. Hegemonía. Explotación. Financiarización.

1 INTRODUÇÃO

Após o processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (PT), iniciado em 12 de maio de 2016, com seu afastamento do cargo, e concluído com sua destituição definitiva em 31 de agosto do mesmo ano, Michel Temer (PMDB) assume o posto de chefe maior da República. Além dos inúmeros escândalos políticos¹ que marcaram o governo Temer, destaca-se a apresentação e a aprovação de um conjunto de reformas avaliadas como antipopulares² e pautadas pelo desmonte e privatização de setores-chave da administração pública, tais como previdência social, saúde e educação. Estas medidas aparecem associadas ao novo programa de ajuste fiscal³ anunciado pelo governo em função do que foi chamado de “rombo no orçamento brasileiro”⁴.

De autoria da Presidência da República⁵, emerge em 2016 uma nova proposta para o ensino médio, primeiro sob a forma de medida provisória (MP n.º 746), depois convertida em projeto de lei (PL n.º 34/2016), com base no Relatório da Comissão Mista, para, em seguida, ser aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal; por fim, foi sancionado pelo ex-presidente Temer e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017⁶. De um lado, há forte rejeição de docentes, estudantes, intelectuais, sindicatos; de outro, aclamação de setores e fundações privadas. A lei propõe uma série de reformulações no formato do ensino médio vigente com vistas a dar soluções à chamada “crise educacional” do ensino médio. Resumidamente, as principais modificações dizem respeito aos seguintes itens:

- a) ampliação da carga horária mínima do ensino médio de oitocentas para mil horas nos primeiros cinco anos e, posteriormente, para mil e quatrocentas horas (art. 1.º);

¹ Disponível em: <https://istoe.com.br/michel-temer-15-meses-de-poder-cercado-por-escandalos/>. Acesso em: 14 dez. 2018.

² As principais: Teto dos gastos – PEC 55, aprovada em 13 de dezembro de 2016, congela investimentos do governo em áreas tidas como sociais por 20 anos; Reforma Trabalhista - flexibiliza diversos pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tais como férias, jornada de trabalho, intervalos etc.; Reforma da Previdência – ainda sem aprovação definitiva na Câmara dos Deputados, o texto prevê idade mínima para aposentadoria – 65 anos (homem) e 62 anos (mulher), de forma gradativa.

³ Para conhecer as bases conceituais desse programa, ver “Uma ponte para o futuro” e “A travessia social” - ambos elaborados pela Fundação Ulisses Guimarães (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB).

⁴ Segundo o governo, tal “rombo”, atribuído à má-administração dos governos petistas, era responsável por um déficit orçamentário de 170,5 bilhões em 2016.

⁵ Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 4 jan. 2019.

⁶ Incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996.

- b) flexibilização curricular através de itinerários formativos (art. 3.º e 4.º);
- c) flexibilização do ingresso à docência por profissionais que não tiveram sua formação inicial em licenciaturas (art. 6.º e 7.º);
- d) flexibilidade para a execução do itinerário formativo técnico-profissional de modo que possa ser oferecido ao setor privado (§ 8.º do art. 4.º) (BRASIL, 2017).

Chama a atenção que a estratégia da flexibilização esteja sendo tomada tão incisivamente para superar problemas tão complexos que envolvem o ensino médio, principalmente se considerarmos o fracasso e abandono de outras experiências, inclusive, nos Estados Unidos da América (FOSTER, 2013; RAVITCH, 2000), que inspiraram tal proposta.

Outro elemento que salta aos olhos, contrastando com as premissas liberais que fundamentam o modelo, é o aspecto intempestivo e aligeirado⁷ pelo qual a proposta de reformulação do ensino médio foi apresentada (sob o expediente de medida provisória) e aprovada, dispensando o acúmulo histórico que vinha cimentando propostas e alternativas com outros olhares para enfrentar os percalços do ensino médio. Esse tipo de intervenção legislativa expressa o caráter autoritário de um governo ilegítimo e sem bases sociais. Já o governo tentou justificar o uso da medida provisória afirmando que há décadas se fala em modificar o ensino médio e que chegou a hora de fazê-lo (TEMER, 2016).

Foi a partir deste emaranhado de contradições que aparenta expressar recursos de *consenso e coerção* para construção da *hegemonia* do novo ensino médio na opinião pública que elaboramos o seguinte questionamento: quais são os interesses de classe que não se apresentam nas justificativas dos defensores do modelo e no texto da lei que embasa a reforma (pedagógica) do ensino médio do governo Temer? Com isso, temos como objetivo geral desvelar as determinações centrais da proposta do ponto de vista hegemônico, destacando os seguintes aspectos: a) seus interesses de classe; b) as formas ideológicas pelas quais se apresentam; c) as repercussões junto à escola pública. Para tanto, analisamos o conteúdo das justificativas de defensores do modelo no âmbito do governo e as diretrizes da Lei n.º 13.415/17, confrontando-os com os estudos mais recentes sobre o tema disponíveis na literatura (CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; KUENZER, 2017; LIMA; MACIEL, 2018; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Buscamos na tradição do *marxismo-gramsciano*, mais especificamente na teoria da *hegemonia* e suas relações com o debate da educação em Gramsci, os conceitos e as categorias teórico-metodológicas fundamentais para a análise.

2 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E DOCENTE: ESCOLAS MAIS BARATAS!

A tendência à financeirização ou ao capital fictício é um fenômeno estrutural do próprio movimento de amadurecimento das contradições estruturais do capital. Trata-se de uma especificidade da fase monopolista do capital em que o capital bancário (especulativo) assume protagonismo na dinâmica dos processos de

⁷ De MP 746 (27/09/2016) até a sanção presidencial (17/02/2017), foram menos de 5 meses, conforme pode ser constatado no site do Congresso Nacional.

acumulação e funde-se com o capital industrial. Uma das principais características desse processo é a formação de grandes associações e conglomerados transnacionais que possuem amplas influências nos principais centros de deliberação mundial. A dinâmica de monopolização financeira é tão intensa que se estima que os grandes capitalistas financeiros, que correspondem a 1% da população mais rica do mundo, concentram 99% da riqueza⁸. Esse monopólio financeiro é determinante no monopólio das grandes decisões operadas na política.

No Brasil, desde os anos 1990, as necessidades de elevação das taxas de lucro do capital financeiro face à estagnação econômica vêm sendo dadas pelas diretrizes do *consenso de Washington*⁹, a saber: ajuste fiscal, câmbio flutuante e controle da inflação. Esse *mainstream* macroeconômico é a reengenharia adequada para tornar o Estado brasileiro uma das principais plataformas de valorização do capital financeiro internacional. Explicamos: orientar a gestão dos recursos públicos a um formato ortodoxo de disciplina orçamentária e monetária que dê credibilidade (liquidez, minimização de riscos etc.) ao capital financeiro externo que se “despoja” à vontade no país, com formação de altos superávits primários e remuneração desse capital. Esse é o núcleo duro de uma série de demandas nacionais e internacionais que irão direcionar a pauta da (nova) gestão pública e sua arquitetura administrativa, a saber: a) diminuição do gasto público (inclusive enquadrando seu crescimento em regras constitucionais), privatização, desmonte de direitos, ataque às regulamentações trabalhistas, ampliação da tributação sobre os mais pobres, dentre outras.

Nesse saqueamento do orçamento público pelo capital financeiro, o principal instrumento de remuneração do capital financeiro é o sistema da dívida pública. Segundo dados do *site Auditoria Cidadã da Dívida*¹⁰, só em 2014 45,11% do orçamento foram destinados ao pagamento de juros e às amortizações da dívida, totalizando R\$ 978 bilhões. Em 2015, a dívida consumiu 42% do gasto federal, chegando a R\$ 962 bilhões, o que corresponde a 12 vezes o que foi destinado à educação e 11 vezes o gasto com saúde. Ainda segundo dados da auditoria, de 1997 até 2016, a dívida cresceu de 111 bilhões para 476 bilhões (328%). Associado a isto, os números¹¹ também mostram que são os trabalhadores mais pobres que “pagam” essa conta. Estima-se que 79% da população brasileira, parcela que recebe até três salários mínimos por mês, ou seja, os mais pobres, contribui com 53% da arrecadação tributária total (IBPT, 2019). Mesmo assim, apenas 10,4% do arrecadado retornaram a estes setores via investimentos públicos em educação (4,7%), saúde (3,7%), segurança pública (1,4%) e habitação e saneamento (0,6%) (BRASIL, 2011). Por outro lado, apenas 20 mil grupos familiares (cerca de 10% da população brasileira) se apropriam de 70% dos juros da dívida.

⁸ Segundo matéria publicada no *site Cultura e Sociedade*, intitulado *A engenharia de golpes e os (des)mandos do capital em 2016*. Disponível em: http://rogeriocerqueiraite.com.br/a-engenharia-de-golpes-e-os-desmandosdocapital/?fbclid=IwAR01nBaArF7AS9mVrghW3FFLfxhWmchIB_4HbCjQupk0BaGbQkce21_J1mo. Acesso em: 20 abr. 2018.

⁹ Expressão cunhada originalmente pelo economista britânico radicado nos Estados Unidos John Williamson.

¹⁰ Para saber mais sobre o tema da dívida pública no Brasil, recomenda-se a leitura de publicações e documentos produzidos pela Associação Auditoria Cidadã da Dívida, coordenada por Maria Lúcia Fatorelli. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

¹¹ Disponível em: <https://blogdejamerson.blogspot.com/2016/07/educacao-no-governo-temer-uma-ponte.html>. Acesso em: 13 fev. 2019.

Com a crise financeira que se alastrou nos principais países capitalistas nos anos 2000 e que recebeu seu nocaute mais virulento em 2008, o Estado brasileiro foi pressionado, principalmente pelo imperialismo norte-americano, a adotar um programa neoliberal ainda mais ortodoxo e comprometido com a formação de superávit primário para tranquilizar os credores da dívida. Com o apoio do setor empresarial, movimentos políticos com forte influência de mídia (*Vem pra Rua*¹², *Movimento Brasil Livre*¹³ e *Revoltados Online*¹⁴) e os mais reacionários e conservadores setores políticos ligados aos interesses do capital financeiro, o *Partido dos Trabalhadores* foi descartado como gestor dos negócios da burguesia, demonstrando as fragilidades e os limites das políticas neodesenvolvimentistas, culminando com o *impeachment* da ex-presidente Dilma. Coube a Michel Temer, empossado, acelerar a aprovação de um conjunto de reformas que compromete o orçamento do Estado brasileiro ainda mais ao parasitismo financeiro e estrangula o gasto social. Desta forma, a importância e amplitude dos direitos sociais foram revistas (porque comprometiam o dogma matemático do superávit primário), a financeirização da economia nacional (de base externa e, praticamente, isenta de impostos sobre remessa de lucro e dividendos) foi aprofundada, e a amortização da dívida pública de problema passou a ser tratada como solução. Nas palavras de Lima e Maciel (2018, p. 5), trata-se de um novo bloco hegemônico que atua e coordena “[...] seu comando de costas para os interesses da maioria da população, mas de braços abertos às elites. Lança uma ‘ponte para o futuro’ sustentada nos frágeis e enganosos pilares das reformas e políticas de austeridade.” Sem dúvida, a PEC n.º 55 (conhecida como teto dos gastos) foi o retrato mais fiel e exitoso desse pacto entre os compromissos do rentismo e o Estado brasileiro.

Essas demandas de contenção de gastos sociais se refletiram na proposta do novo ensino médio através da estratégia da flexibilização como mecanismo de adequação do financiamento desta etapa de ensino ao programa do ajuste fiscal. Aliás, o uso da linguagem, os instrumentos e as práticas que remetem à categoria da flexibilização representam o advento das mudanças realizadas no mundo do trabalho decorrentes da crise do sistema de produção e gestão do trabalho, genericamente chamado de taylorista-fordista¹⁵. Expressão do rápido avanço das novas tecnologias da informação (TICs), essa mudança afetou a totalidade da morfologia do trabalho no capitalismo, dando origem ao chamado modelo *toyotista*¹⁶.

Nesse bojo, o princípio da flexibilização aparece como um dos pilares estruturantes da morfologia toyotista de trabalho na “empresa enxuta”, ou seja, sem desperdícios. Flexibilizar implica reorganizar, garimpar, realocar, cortar excessos, dentre outros, com vistas a aproveitar apenas o que é imprescindível e necessário à produção de mais valia. Ainda mais se considerarmos que, no governo Temer, mediante a política da desvinculamentação das receitas da União (DRU), o governo federal foi autorizado a investir em gastos sociais (educação e saúde) 30% a menos de suas receitas, “[...] o que na prática reduzirá a aplicação em educação menos

¹² Disponível em: <https://www.vempraruua.net/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

¹³ Disponível em: <http://mbl.org.br/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/revoltadosonline>. Acesso em: 13 fev. 2019.

¹⁵ Teve seu apogeu cultural, social e econômico nos EUA e, posteriormente, na Europa (Inglaterra, Itália e Alemanha, principalmente) no final da primeira metade do século XX.

¹⁶ Trataremos melhor disso na 3.ª seção deste texto.

dos 18% previstos na Constituição.” (LIMA; MACIEL, 2017, p. 3). No caso da reforma do ensino médio, a tentativa de “enxugar” os custos da escola vem se dando, a princípio, por duas frentes articuladas.

A proposição de flexibilizar o currículo do ensino médio proposto na reforma (itinerários formativos) tem como justificativa a crença, de cariz liberal, de que são interesses individuais que regem a natureza humana. Desta maneira, caberia à escola garantir que os percursos escolares dos estudantes fossem regidos por seus *interesses individuais, protagonismos, vocações, projetos de vida*, dentre outras insígnias alinhadas com as pedagogias liberais. É o que defende Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do Ministério da Educação no governo Temer:

[Os alunos] acham o currículo chato, cansativo e desmotivador. Isso acontece independentemente de a escola ser pública ou privada, pior ou melhor, cara ou barata. Hoje, os alunos têm outros objetivos do ponto de vista das linguagens. Eles se interessam, por exemplo, por uma produção artística de rua, que incentiva o protagonismo juvenil [...] tem como um jovem se identificar com o modelo de ensino médio atual. Ele não atende às aspirações dos estudantes (CASTRO, 2016 *apud* LIMA; MACIEL, 2018, p. 15).

Para justificar essa diretriz, são tomados como exemplos países bem avaliados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e que costumam figurar na mídia como referências exitosas de educação e qualidade, como podemos constatar nas falas dos representantes governamentais¹⁷ do modelo:

[...] O Brasil, comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico, enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, tem 56%; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42%. (Rossieli Soares da Silva¹⁸). [...] O Brasil é o único país do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas. (Maria Helena Guimarães de Castro). Alguns modelos de ensino médio no mundo: Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra. Todos com trilhas acadêmicas e vocacionais. Todos com a base comum de apenas um ano. (Mendonça Filho¹⁹). (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394).

A importância de modelos educacionais de fora tem sido prática marcante na história da política educacional brasileira. Apoiados na tese de Cunha (2009), cremos que o novo ensino médio nada mais é que um “[...] entusiasmo [histórico] com propostas curriculares elaboradas sem bases científicas [...] anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais [...]”, as quais são “[...] estendidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes de ser suficientemente testadas.” (CUNHA, 2009, p. 122).

Os indícios apontam que este “entusiasmo” com a ideia da flexibilização curricular é menos por sua relevância pedagógica e mais pela possibilidade de

¹⁷ Representantes no âmbito do Ministério da Educação (MEC). José Mendonça Bezerra Filho (Ministro).

¹⁸ Rossieli Soares da Silva (Ex-Secretário de Educação Básica do MEC).

¹⁹ José Mendonça Bezerra Filho (Ex-Ministro da Educação).

redução dos custos com a oferta de ensino médio. Isso é suscetível com a garimpagem das disciplinas que não estão diretamente vinculadas às habilidades e competências básicas exigidas pelos organismos internacionais²⁰ do capitalismo, como prevê o art. 3º da Lei n.º 13.415/2017. Este, além de acrescentar um novo artigo ao texto da LDB (o art. 35-A), atribuindo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a tarefa de definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, estabelece que *estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia* deverão ser incluídos obrigatoriamente na BNCC, mas não garante, do ponto de vista disciplinar, a oferta obrigatória destes campos na carga horária escolar (§ 2º). Apenas a *obrigatoriedade de português e matemática nos três anos do ensino médio* está prevista (§ 3º) (BRASIL, 2017).

Esse modelo submete a escola aos mesmos princípios da empresa enxuta e de sua lógica voltada a evitar custos e desperdícios que comprometam a obtenção do lucro. Flexibilizar a obrigatoriedade da oferta de campos do conhecimento, considerados indispensáveis à luta por uma formação integral, permite a contenção de gastos com materiais didáticos, programas de formação inicial e continuada, de avaliação, dentre outros.

Todavia, a principal vantagem econômica da flexibilização curricular é a desobrigação para contratar professores destas áreas. Ou seja, na falta de professoras/es para ministrar determinadas disciplinas, as redes estaduais ficarão livres para decidirem não oferecer os "itinerários formativos" correspondentes a estas carências e/ou que exigissem custos "excedentes" na formação de novos docentes para ocuparem tais postos. Vale lembrar que as redes estaduais de ensino são responsáveis por *85% das matrículas do ensino médio* (LIMA; MACIEL, 2018).

Como mecanismo complementar a esta racionalidade fiscal obtida pela flexibilização do currículo, podemos destacar o mecanismo de flexibilização do ingresso ao exercício da docência, denominada na lei de *notório saber*. Na avaliação do governo, a formação específica (licenciatura) não é necessária, desde que haja experiência profissional comprovada. Essa determinação, presente nos artigos 5.º e 6.º da nova lei, altera bruscamente o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um dos mais importantes à carreira docente, porque relativiza as especificidades profissionais da docência, tornando a carreira vulnerável a toda forma de desvalorização e precarização. Esse processo possibilita formas mais agudas de subordinação do trabalho docente aos cortes de gastos sem resistência na educação, lógica economicista necessária ao fluxo do rentismo, quando atrai profissionais que, de imediato, não possuem vínculos políticos, jurídico-profissionais ou ideológicos com a carreira docente e, nesse sentido, estariam mais propensos a aceitar qualquer tipo de negociata/regulação de seu trabalho (ampliação da jornada, desregulamentação de direitos trabalhistas, ampliação de funções, remunerações mais baixas, precarização das condições de trabalho, dentre outros).

Na prática, o notório saber funciona como instrumento do capital financeiro para rebaixar o valor da força de trabalho docente, seguindo as tendências internacionais das novas formas de exploração da mais valia relativa do trabalho flexível: desregulamentado, informal, despolitizado e submisso.

²⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Grupo Banco Mundial, dentre outros.

Isso sem falar do impacto deste processo nos cursos de formação docente (licenciaturas específicas), que podem ser reduzidos ou mesmo deixarem de existir para dar lugar, principalmente, nas universidades e institutos federais, aos cursos de *complementação pedagógica* (curta duração) que habilitariam estes profissionais, como prevê o novo parágrafo V da LDB n.º 9.394/1996, condicionada pela lei da reforma. Não por acaso grupos de ensino superior privado, tais como *Unopar, Unip e Grupo Anhanguera-Kroton*²¹ estiveram bastante interessados na reforma, exercendo pressão sobre os parlamentares para sua aprovação. Para concluir, importante destacar que, a despeito do notório saber incidir apenas no itinerário formativo *V - educação técnica e profissionalizante*, há inúmeros precedentes na história da educação brasileira de que nada impede que esta estratégia seja também utilizada para os outros itinerários formativos, principalmente se considerarmos as implicações no médio e longo prazo da *reforma trabalhista* e da *PEC do teto* (EC n.º 241/55), que podem vir a ampliar a lacuna de profissionais da educação.

3 MISTIFICAÇÃO DAS CAUSAS ESSENCIAIS QUE AFETAM O ENSINO MÉDIO

O diagnóstico que conduz à estratégia da flexibilização, conforme o governo, defende que os problemas desta etapa de ensino derivam de seu modelo “[...] falido, incapaz de cumprir metas e de atender às necessidades de seus estudantes.” (CASTRO, 2016 *apud* LIMA; MACIEL, 2018, p. 10). Como já explicitamos, para sustentar esse diagnóstico e legitimar uma reforma que altera tão somente o modelo/formato do ensino médio, tomam-se como referência os últimos resultados do país no PISA em comparação com outros países, baseando-se em critérios de desempenho. Na última avaliação realizada, num total de 70 países, o país ficou na 63.^a posição em ciências, na 59.^a em leitura e na 66.^a colocação em matemática²². O uso exclusivo deste critério (desempenho comparativo com países em situações econômicas desiguais) permite a penalização do modelo pedagógico em si mesmo e o deslocamento da crítica do sistema econômico para uma crítica educacional, irreformável em sua integralidade sob a lógica hegemônica do capitalismo rentista. O diagnóstico que “culpa” o formato pedagógico, portanto, perde de vista os mecanismos estruturais que minam e retraem o financiamento da educação pública para remunerar o sistema rentista através do pagamento e da amortização dos juros da dívida. Estrategicamente, os nexos fundamentais entre educação e capital financeiro (um deles trabalhados no tópico anterior) são mistificados no diagnóstico e na “solução” apresentados pela reforma.

Uma das formas de enfrentarmos essa mistificação é desvelando as mediações essenciais donexo educação-trabalho-capital. Como já adiantamos, o orça-

²¹ Kroton S.A., maior grupo educacional privado do mundo num país em que, contraditoriamente, se tem um dos piores investimentos em educação. Para se ter uma ideia, o grupo educacional, que já comprou grande parte de suas concorrentes e, em 2013, fundiu-se com o até então terceiro maior do planeta, a Anhanguera Educacional, estava avaliado em 12 bilhões de reais. Contando com “[...] 1 milhão de alunos; 123 campi de ensino presencial; 647 polos de ensino a distância; e mais de 2.000 cursos de graduação [...]” (SOUZA, 2017, p. 111), a atual Kroton-Anhanguera em 2014 teve um lucro de 2 bilhões de reais. No papel de acionista, além das fusões e aquisições educacionais, fechou 2012 com uma das maiores ações da Bovespa (151,50% no ano). Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4bimas-ritmo-de-matriculas-cai-imp-,1634714>. Acesso em: 9 maio 2018.

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2019.

mento público brasileiro é quase que totalmente refém da acumulação financeira via sistema da dívida. Apesar de os trabalhadores assalariados e as classes de menor poder aquisitivo (os quase 80% que ganham até 3 salários mínimos) bancarem o Estado brasileiro (totalizam 65,58% das receitas arrecadadas pela União, estados, Distrito Federal e municípios), uma vez que do R\$ 1,04 trilhão arrecadado, a maior parte dos tributos tem como base de incidência o consumo (totalizando R\$ 569,93 bilhões, equivalentes a 54,90% da arrecadação tributária das três esferas de governo) (SALVADOR, 2012); apenas 10% retornam aos trabalhadores para financiar o conjunto da política social, e quase 40% são despejados no sistema rentista-financeiro. Essa lógica estrutural desautoriza qualquer tipo de comparação, centrada em desempenho, para mensurar o nível de qualidade educacional com países que possuem dinâmicas e lógicas tributária, fiscal e monetária totalmente distintas e participam, sob outras condições, da divisão internacional do trabalho. O diagnóstico, nesse sentido, escamoteia as particularidades estruturais do capitalismo nestes países.

Em termos de financiamento, se mantivermos o método de análise comparativa em relação a outros países, observaremos uma clara desvantagem. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²³, o Brasil gasta anualmente (anos finais e ensino médio) a soma de US\$ 3,8 mil por aluno (R\$ 11,7 mil). Curioso que essa mesma soma é aplicada aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental (até a 5.ª série), sem alterações. Já a média de gastos dos países da OCDE nos últimos anos do ensino fundamental e no médio é de US\$ 10,5 mil por aluno, ou seja, 176% a mais do que o Brasil²⁴. No geral, a média de gastos com educação dos países da OCDE²⁵ em relação ao PIB também é superior ao Brasil, sendo 5,2% do PIB contra 4,9% do PIB no caso brasileiro.

Este cenário é uma das explicações para os parques e ainda insuficientes investimentos na educação básica. No caso do ensino médio, em termos de infraestrutura, o censo escolar²⁶ (2014) mostrou que 13% das escolas públicas não têm biblioteca (ou sala de leitura); 7% não têm acesso à internet, 10,1% não possuem laboratório de informática, 60% não dispõem de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, e 24,4% não têm quadra ou espaço para esportes.

Outra mediação importante que nos permite apreender particularidades do nexo entre educação e capital é a condição do trabalho do docente. Em 2014²⁷, o rendimento médio dos professores de educação básica correspondeu a 54,5% do rendimento médio dos demais profissionais com mesma escolaridade. Também se constatou, segundo diagnóstico de 2004-2014²⁸ (IBGE e INEP), que os professores recebem entre 18% e 39% a menos que a média dos profissionais de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade e jornada de trabalho (40h semanais). Isso dá em média R\$ 1.600,00 reais a menos.

²³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41236052>. Acesso em: 20 abr. 2018.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2019.

²⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2019.

²⁸ *Ibidem*.

Considerando os impactos negativos previstos pela EC 241/55 no que tange ao financiamento da educação, a tendência é agravar os principais problemas na educação básica e, especificamente, no ensino médio para os próximos anos. Em simulação realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2016), disponível na nota técnica n.º 161, chegou-se à conclusão de que, se estivesse em vigor desde 2003, a PEC teria reduzido em 47% os valores investidos em educação no intervalo de tempo de 2002 a 2015²⁹.

Para demonstrar que deixar de fora os aspectos que tocam as estruturas de financiamento da educação e, no limite, a própria lógica de reprodutibilidade do capital financeiro no país produz um diagnóstico mistificado, apresentamos o seguinte dado: na avaliação do PISA de 2016³⁰, com mais países, o Brasil figurou em 63.º lugar entre 72 países, levando em conta todas as escolas de ensino médio do país. Mas, caso quiséssemos isolar o desempenho obtido pelos institutos federais em comparação com os demais países, o país subiria para a 11.ª posição no mesmo *ranking*, um ponto acima da Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Inclusive, o desempenho dos institutos foi superior ao das escolas privadas do país nas três competências avaliadas: matemática, leitura e ciências. Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: é o modelo do ensino médio público, em si mesmo, que é ruim, ou este reflete uma forma de organização e gestão da educação pública baseada nos interesses privados do setor financeiro que mitigam o financiamento e sucateiam o ensino nas escolas? Como veremos no tópico a seguir deste artigo, além dos interesses do mercado no financiamento público educacional, a improdutividade do ensino médio no Brasil tem nexos com a destruição do vínculo entre qualificação e trabalho na morfologia do trabalho na acumulação flexível.

4 A (IN)FLEXIBILIDADE DA ESCOLA FLEXÍVEL BRASILEIRA: FORMAÇÃO PRECÁRIA PARA ESPOLIAÇÃO

Se há algo que o novo ensino médio sancionado pelo governo Temer não pode flexibilizar é sua articulação com o cenário de expansão das formas de *acumulação por espoliação* (HARVEY, 2004). A ideia da espoliação tem suas raízes na discussão que Marx (2013) faz em *O capital*, mais especificamente no capítulo intitulado *A assim chamada acumulação primitiva*. Nesta parte da obra, Marx identifica as práticas não imediatamente econômicas que possibilitam uma produção e acumulação de excedentes em larga escala. *Grosso modo*, trata-se da destruição de direitos sociais numa relação ainda mais perversa, vertical e subordinada do trabalho ao capital.

No Brasil, a acumulação por espoliação é um traço característico de nossa formação socioeconômica colonial, dependente, desigual e subdesenvolvida. A metáfora do ornitorrinco, brilhantemente feita por Francisco de Oliveira (1998), para representar a formação socioeconômica brasileira ainda é válida: um país estranho, eivado de evoluções contraditórias, que se modernizou sem dissolver seus traços mais primitivos.

²⁹ Para ter acesso aos dados em sua integralidade, consultar Lima e Maciel (2018, p. 7).

³⁰ Disponível em: <https://is.gd/BWsHRR>. Acesso em: 24 jan. 2019.

A grande novidade é que, após a recessão de 1973, os processos e dispositivos de acumulação hegemônicos do fordismo foram sendo substituídos, tais como ampliação de direitos trabalhistas, produção em massa, postos especializados com exigência de qualificação técnica, dentre outros. A destruição do nexo entre qualificação e trabalho produzida pela ampliação intensa de recursos tecnológicos de alta complexidade foi a resposta dos grandes capitalistas internacionais, herdeiros do monopólio financeiro, difundindo em larga escala o novo regime de *acumulação flexível*.

As transformações da base produtiva associadas ao crescimento da produção de bens não materiais, à ampliação do setor de serviços, ao desemprego crônico, dentre outros, deixaram cada vez mais escancaradas as contradições inerentes ao metabolismo socioeconômico do capitalismo que aparece como "instabilidades" da economia. Isso demandou a construção de novos mecanismos de adaptação do trabalhador e da forma como este se percebe no mundo do trabalho. Passou a ser mais importante não a forma de lidar com a máquina (esta cada vez mais o "cérebro" do processo), mas consigo mesmo. Daí a difusão massiva de novos *valores-fetice* (ALVES, 2011) que estruturam a subjetividade do trabalhador a partir das representações que ele constrói da vida, do trabalho e de si-mesmo, mediadas pelas utopias do mercado, tais como "você é sua empresa", "você S/A", "seja seu trabalho/empresa", "seja seu líder", "trabalhador-colaborador", "trabalhador-sócio", dentre outros.

Esse ideário defende que, para estar empregável, o indivíduo necessita constantemente se atualizar para não ser condenado ao anacronismo e à defasagem de seus conhecimentos. *Empreendedorismo, protagonismo juvenil, escola da escolha*, e muito outros, passam a ser lemas educacionais orientadores dos processos de formação escolar da chamada *pedagogia das competências*. Segundo a literatura (DUARTE, 2001a, 2001b; RAMOS, 2011; SAVIANI, 2011), trata-se de uma reconversão dos imperativos da ideologia do *capital humano*, como parte das novas demandas de trabalho no capitalismo, dentro do campo educacional. Saviani (2011) afirma que dadas as exigências de flexibilidade dos processos de trabalho, o aumento do desemprego e a simplificação das tarefas, essa pedagogia busca a formação de trabalhadores(as) que possam ter capacidade de polivalência, posse de conteúdos e habilidades gerais básicas (especialmente português e matemática) e rápida absorção e traquejo com as novas tecnologias.

A presença de uma formação assentada em competências na política educacional brasileira advém do conhecido relatório *Jacques Delors*, divulgado em 1997 pelo MEC sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Está estruturado em quatro formas de aprendizagem, fundamentadas na ideologia educacional do *aprender a aprender*³¹, tidas como os pilares da educação no século XXI. São elas: "[...] aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser [...]" (DELORS, 1997, p. 13-14). Estes quatro pilares expressam as novas demandas formativas, propondo uma "[...] uma educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação." (DELORS, 1997, p. 13). Segundo Malanchen, Muller e Santos (2012, p. 3892), esses quatro pilares de formação "[...] reforçam as mazelas do desemprego e da exclusão social [...]", condições funda-

³¹ Para saber mais sobre a filosofia educacional do aprender-a-aprender, consultar Duarte (2001a; 2001b).

mentais do capitalismo em sua fase atual, mediante “[...] recomendações de conciliação, consenso, cooperação e solidariedade para enfrentar as tensões dos processos reformistas, especialmente no campo educacional.” (MALANCHEN; MULLER; SANTOS, 2012, p. 3892).

As premissas mais fundamentais do relatório Delors foram incorporadas ao arcabouço legal e normativo do ensino médio ao logo dos anos 1990 e 2000, visando à

[...] necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2017, p. 341).

A reforma do ensino médio na atualidade é uma expressão ainda mais profunda e escancarada da destruição do nexos entre a qualificação e o trabalho na periferia do capitalismo, bem como da submissão da organização e gestão da educação brasileira ao trabalho flexível e espoliado.

Tanto a estratégia de flexibilização curricular da reforma quanto a padronização do ensino num conjunto de competências básicas, conforme a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do ensino médio, aprovada em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (quase 2 anos depois da reforma), são instrumentos de adequação do percurso escolar nessa etapa de ensino aos novos *padrões de comportamento social e laboral* e de integração, sem muitos esforços, ao trabalho hiperinformatizado, informal, desregulamentado e difuso.

Tais “competências” são formas de aprendizagem banalizadas, tácitas e de baixíssimo ou nenhum valor científico agregado. Isso pode ser constatado no texto da BNCC do ensino médio, que apresenta como um de seus “fundamentos pedagógicos” o novo artigo 35-A, incorporado à LDB pela lei da reforma do ensino médio em 2017. No § 7.º deste artigo, encontramos o seguinte:

Os currículos do ensino médio deverão considerar 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, 1996, p. 25, grifo nosso).

Aspectos socioemocionais e projeto de vida são duas insígnias das pedagogias liberais do aprender a aprender extraídos de documentos sobre educação produzidos pela OCDE, Unesco e afins, que buscam promover a adequação dos processos educativos na periferia capitalista (condutas, subjetividades e competências-habilidades) à expansão dos postos de trabalho que dispensam maior qualificação e exigem empregados subcontratados. Tanto é que, no documento intitulado *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being* (A resiliência dos estudantes com origem imigrante: fatores que moldam o bem-estar), produzido pela OCDE (2018), é defendido que uma das principais competências socioemocionais é a *resiliência*. Estudantes resilientes, na definição da OCDE, são aqueles que, mesmo oriundos de ambiente socioeconômico

relativamente desfavorável ou de condições adversas, conseguem se superar, alcançar altos desempenhos, do ponto de vista dos padrões internacionais, e dar respostas positivas através de sua capacidade empreendedora.

É nítido o caráter de controle da subjetividade dos jovens mais pobres através de uma formação escolar que, além de interditar seu acesso ao conhecimento historicamente acumulado, contribui para a produção de aspectos subjetivo-comportamentais que regulam sua forma de lidar com adversidades sociais das estruturas em ruínas do capitalismo.

Concluimos com isso que, ao passo que assistimos a diferentes formas de destruição do trabalho postas pela estratégia toyotista e seus arranjos flexíveis, também assistimos à relativização e destruição da função civilizatória da escola pública, erguida sobre a sanha de aprendizagens utilitaristas, precárias e "[...] modelos preestabelecidos [...] definidos e redefinidos segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado." (KUENZER, 2017, p. 340).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A insígnia da flexibilidade vem sendo o mote de modernização da vez da escola pública na etapa do ensino médio. Apesar de todo o entusiasmo governamental e do pesado investimento em propaganda midiática feita nas redes sociais, inclusive navegando na onda dos velhos clichês liberais que idealizam o livre mercado e a liberdade de escolha na educação, a Lei n.º 13.415/2017 mostra que a flexibilidade proposta atende às exigências inflexíveis do capital monopolista-financeirizado e de seu projeto formativo para a espoliação dos trabalhadores(as). Demonstramos, nas seções que estruturam este texto, que a flexibilidade está articulada ao capital financeiro e ao trabalho espoliado em três dimensões:

- a) do ponto de vista da gestão/financiamento: adequa a oferta do ensino médio às demandas do sistema financeiro e remuneração de capitais externos e internos com o barateamento do modelo, além de acomodar as investidas do empresariado educacional;
- b) do ponto de vista ideológico: os pressupostos apresentados para justificar a alternativa da flexibilização culpabilizam o modelo de ensino pelas mazelas do ensino médio, mistificando suas reais determinações. Essa farsa é estruturada pela narrativa liberal (liberdade individual de escolha) que introduz na educação um ideário idealista e completamente distante dos problemas concretos que atravessam o ensino médio;
- c) do ponto de vista político-pedagógico: esvazia o currículo escolar para aqueles que têm na escola muitas vezes fonte única de acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Esse esvaziamento é feito pela pedagogia das competências, que tem como fundamento educacional a teoria do aprender a aprender, ou seja, é mais relevante que a escola estimule a formação de competências e habilidades psico-comportamentais que permitam ao indivíduo se adaptar autonomamente às exigências de uma sociedade em constante mudança do que incentive a aprendizagem de conhecimentos tidos como estáticos e anacrônicos. O importante não é

pensar a realidade criticamente, mas saber se “portar” para estar sempre adequado.

Em suma, a flexibilização curricular representa o ataque mais violento ao direito à educação básica e profissional como parte da crise estrutural do capitalismo. Este ataque faz coro à bola de neve reformista que vem revisando e desmontando importantes conquistas sociais como forma de corresponder aos interesses hegemônicos de setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 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 nº 5.452, 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. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://is.gd/g1fTXo>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico Social - CDES. *As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação n. 04*. 2. ed. Brasília, 2011.

CUNHA, L. A. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 121-139.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *PEC n. 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos*. Nota Técnica, n. 161, set. 2016. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, n. 18, p. 35-40, 2001b.

DUARTE, N. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001a.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr. 2013.

HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO. *Carga tributária brasileira*. 2019. Disponível em: <http://www.ibpt.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2019.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. *O capital: para a crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Livro I, v. 2. p. 833-885.

MALANCHEN; MULLER; SANTOS. A hegemonia das pedagogias do aprender a aprender nas políticas curriculares nacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". Universidade Federal da Paraíba, 9., João Pessoa, 2012. *Anais Eletrônicos [...]*. João Pessoa: UFPB, 2012.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

OLIVEIRA, F. *A Economia brasileira: crítica à razão dualista*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema educacional americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SALVADOR, E. Fundo público e o financiamento das políticas sociais no Brasil. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan./jun. 2012.

SAVIANI, D. A Pedagogia crítica e a defesa do ensino público. *Revista Caros Amigos*, São Paulo, Especial Educação, jun. 2011.

SOUZA, C. A. H. de. *Plano Nacional de Educação (Lei 13.005): materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

TEMER, M. *Mariana Godoy entrevista Michel Temer nessa sexta (4)*. Brasília, Rede TV, 03 nov. 2016. Disponível em: <https://is.gd/LozIDa>. Acesso em: 18 nov. 2018.

Recebido em: 19 fev. 2019

Aceito em: 19 jun. 2019