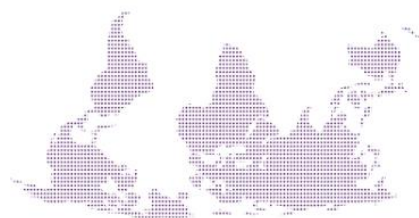


**VI JORNADA BRASILEIRA
DE SOCIOLOGIA**

MODERNIDADE E SUL GLOBAL

9, 10 E 11 DE OUTUBRO DE 2019



UFPEL



VI Jornada Brasileira de Sociologia

Modernidade e Sul Global

Outubro, 2019, Pelotas/RS

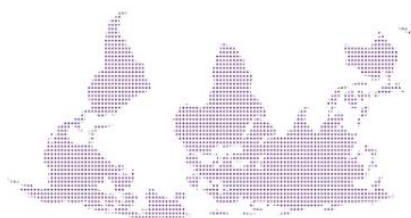
GT 05 – Reconfigurações no mundo do trabalho

**Reforma do Ensino Médio: a flexibilização curricular e a formação do novo
trabalhador**

**VI JORNADA BRASILEIRA
DE SOCIOLOGIA**

MODERNIDADE E SUL GLOBAL

9, 10 E 11 DE OUTUBRO DE 2019



UFPEL



INSTITUTO DE FILOSOFIA,
SOCIOLOGIA E POLITICA



**Reforma do Ensino Médio: a flexibilização curricular e a formação do novo
trabalhador**

Lucas Augusto Schmidt Dornelles¹
Laura Senna Ferreira²

A partir dos anos 70 vem estabelecendo-se globalmente no âmbito da produção o que se entende por acumulação flexível, paradigma produtivo caracterizado pela flexibilização dos processos e das relações de trabalho, em contraposição à rigidez do modelo fordista, demandando consequentemente um trabalhador com características diferentes: criativo, coletivo, polivalente e sobretudo, flexível. A mais recente reforma do Ensino Médio é um conjunto de diretrizes que alteram a estrutura do ensino médio no Brasil, tendo como um dos elementos centrais a flexibilização dos currículos através da oferta de itinerários formativos - conjuntos de disciplinas, oficinas etc que propõe o aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento, para além dos conteúdos comuns obrigatórios previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -, buscando além da formação mínima necessária, instrumentalizar o estudante para as mudanças no mundo do trabalho e na sociedade e garantir, em teoria, que este desenvolva seu “projeto de vida”. Este trabalho busca, a partir de análise crítica da lei 13.415/17 e sua proposta de flexibilização curricular, identificar em que medida esta responde às novas demandas de reprodução da força de trabalho e das relações de produção, bem como identificar suas limitações em relação aos objetivos mais amplos estabelecidos para o Ensino Médio pela BNCC.

Palavras-chave: educação; trabalho; reforma; ensino médio.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Universidade Federal de Santa Maria, bolsista do Programa de Demanda Social - CAPES. E-mail: lucasdornls@gmail.com

² Professora de Sociologia no Departamento de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: laurasennafe@hotmail.com

1. Introdução

Como processo de transmissão de conhecimentos historicamente construídos, a educação está presente entre os homens desde as sociedades mais primitivas, desempenhando papel fundamental na conservação da vida e no desenvolvimento da humanidade, além de um importante papel de socialização, na medida em que os homens são inseridos na sociedade a partir da transmissão de conhecimentos, valores e noções da vida, de geração em geração.

Com o surgimento das classes sociais têm-se um marco histórico em relação à função da educação na sociedade, ao passo em que o interesse comum no qual se baseava a comunidade dá lugar a interesses distintos, associados ao lugar dos indivíduos nas relações de produção; estas relações, engendradas pela divisão do trabalho, refletem diretamente no processo educacional, na forma e nos objetivos com os quais se transmite o conhecimento.

O desenvolvimento e a posterior consolidação do capitalismo exigiram suas próprias transformações no âmbito da educação, de modo a contemplar as aspirações da burguesia que começava a se estruturar enquanto classe social, acompanhando as transformações sociais promovidas pelo capitalismo comercial nascente. A lógica da concorrência inerente ao modo de produção capitalista, como observa Ponce (2005, p. 148-149), exige uma constante modificação das técnicas, sendo a educação um elemento central nesse processo, de modo que foi vital para o próprio capitalismo a preocupação com a educação e o trabalho científico.

É no contexto da mais recente reestruturação produtiva do capitalismo e do surgimento de novas demandas em relação à qualificação da força de trabalho que se insere a mais recente Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), um conjunto de diretrizes que reestruturam o ensino médio brasileiro, tendo como uma das mudanças mais significativas a flexibilização dos currículos.

Em um primeiro momento buscaremos, através de revisão bibliográfica, discutir a relação da educação com o modo de produção capitalista, sobretudo a partir de suas reestruturações produtivas mais significativas, e a forma como estas engendram transformações específicas no âmbito da educação. Em seguida, analisaremos as alterações promovidas na LDB pela lei 13.415/17, sobretudo no que se refere à flexibilização dos currículos, para identificar em que medida esse projeto responde às

necessidades da mais recente reestruturação produtiva e quais suas limitações práticas em relação aos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio pela BNCC.

2. As reestruturações do mundo do trabalho e a escola

Marx e Engels alertavam, no Manifesto Comunista, que “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, portanto as relações sociais todas.” (Marx, Engels, 2005, p.43). Nesse sentido, o capitalismo reestrutura-se internamente em períodos de crise para garantir a acumulação, e esse processo de reestruturação demanda um novo sistema de reprodução da força de trabalho³. É nesse caminho que se estabelece na primeira metade do século XX, como resposta do capitalismo às novas demandas produtivas, o fordismo, sistema de produção em massa idealizado por Henry Ford, baseado nos princípios administrativos desenvolvidos por Frederick Taylor.

O método de administração científica proposto por Taylor é uma tentativa de superar o “sistema de iniciativa e incentivo”, sistema que funciona basicamente a partir de estímulos dados pelos patrões de acordo com o desempenho dos trabalhadores, que supostamente dariam o seu melhor, a partir de sua própria iniciativa.

Para Taylor, esse sistema, adotado largamente de forma universal, é consideravelmente inferior, pois a iniciativa do operário raramente é alcançada. Com a introdução da administração científica em todas as partes do processo de produção, essa iniciativa é alcançada com uniformidade e em grau muito maior. (Taylor, 1990, p.40).

Henry Ford, por sua vez, foi o responsável por desenvolver a noção da produção em larga escala e introduzir a primeira linha de montagem em série, a partir do método científico de organização do trabalho proposto por Taylor. Para Antunes e Pinto, ao desenvolver a linha de montagem (ou linha de produção), Ford supera Taylor no que tange a organização produtiva, pois desenvolveu um sistema de controle que abarca todos os postos de trabalho em uma cadeia única e interligada de atividades (Antunes, Pinto,

³ Na perspectiva de Harvey (2008), elementos como a forma corporativa da organização dos negócios e a separação entre gerência, concepção, controle e execução no processo executivo, já existiam em grande medida. O diferencial do fordismo está no fato de Ford ter reconhecido que “produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho (...), uma nova estética e uma nova psicologia” (p. 121), indicando que as mudanças no processo produtivo demandam transformações mais amplas em toda a sociedade.

2017, p. 40). A linha de montagem garante que cada trabalhador permaneça em um posto fixo de trabalho e desempenhe uma função específica no processo produtivo, reduzindo drasticamente o tempo de produção de um automóvel, por exemplo.

Ford agiu sobre a reprodução da força de trabalho também no âmbito privado, para além da esfera de produção, afinal, a reorganização do trabalho dentro da fábrica impôs novas qualificações ao operariado e novas condições de trabalho; daí surgem novas condições de vida e de reprodução da classe trabalhadora, que demandam não apenas uma maior organização da produção, mas também formas de persuasão e coerção, garantias de consentimento entre os trabalhadores.

Em linhas gerais, o fordismo caracterizou-se pela captura do saber-fazer dos trabalhadores pela gerência, a retirada de sua autonomia e iniciativa no processo de trabalho, e pela redução das atividades à tarefas previamente planejadas pela gerência. As novas relações de trabalho engendradas por esse modelo de organização e sua hegemonização como paradigma produtivo por excelência, exigiram o surgimento de um novo tipo de trabalhador, minimamente qualificado mas também obediente e disciplinado⁴.

Antunes e Pinto sugerem que, antes de nos perguntarmos qual foi o tipo de educação que o fordismo consolidou, precisamos perguntar qual era o tipo de qualificação da força de trabalho que as empresas viam como necessárias naquele período. (Antunes, Pinto, 2017, p. 77). À esse modelo produtivo corresponde um projeto de educação baseado em escolas técnicas e “profissionalizantes”, com o objetivo de formar mão de obra qualificada - um projeto de educação que prioriza a prática sobre a teoria e estabeleceu um novo paradigma à educação: a pragmática da especialização fragmentada.

A educação fordista é, portanto, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual (Antunes, Pinto, 2017, p.81). Esse projeto de educação aponta para uma qualificação baseada em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora no que diz respeito ao pleno desenvolvimento intelectual do indivíduo, sobretudo a partir

⁴ Enguita (1989, p. 163-164) aponta que uma das características mais importantes das escolas é a obsessão pela manutenção da ordem, através de uma série de mecanismos de coerção, dessa forma inserindo os alunos dentro de “relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho”.

do desmembramento entre teoria e prática, enfatizando, por óbvio, a prática, em detrimento do conceito, da teoria, da reflexão e do desenvolvimento do senso crítico.

Em contraposição à rigidez fordista e impulsionado pelo contexto particular do Japão no pós-guerra, surge a partir dos anos 70 uma nova reestruturação produtiva dentro do capitalismo, que se conhece por toyotismo ou acumulação flexível. Conforme Antunes, é o período onde “novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por “novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado”. (Antunes, 2008, p. 24)

Antunes (2008) chama a atenção para uma tendência nesse período de diminuição do operariado industrial e um crescimento de setores como por exemplo o de serviços, paralela a uma tendência de *subproletarização*, caracterizada pelo trabalho “precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado” (Antunes, 2008, p. 49). Pode-se visualizar esta tendência no Brasil na medida em que se acelera a flexibilização dos processos e das relações de trabalho, cristalizado na Reforma Trabalhista de 2017⁵.

Uma reportagem da Folha⁶ de dezembro de 2018 aponta que o desemprego no ano só não foi maior “porque a reforma trabalhista, que completou um ano em novembro, permitiu a redução do custo de trabalho com novas formas de contratação”, entre elas o contrato intermitente. Cresceu também o número de trabalhadores na informalidade, o que vai desde a venda de quentinhas nos centros urbanos ao trabalho com aplicativos de mobilidade.

É nesse cenário de flexibilização das relações de trabalho que se insere a Reforma do Ensino Médio, como resposta à necessidade de formar o novo homem produtivo do capital (Alves, 2011, p. 89), adaptado às condições de um mercado de trabalho flexível. Como observa Kuenzer (2017, p. 341), formar trabalhadores com subjetividades flexíveis é precisamente a finalidade do novo ensino médio, inserido na lógica da “pedagogia da acumulação flexível”.

O trabalhador superespecializado e individualizado necessário ao modelo de produção em massa dá lugar a um trabalhador pró-ativo, coletivo e sobretudo flexível, o que demanda uma reestruturação também do processo de qualificação da força de

⁵ Ver por exemplo Krein (2018). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/138082/138676> Acesso realizado em: 18/09/2019.

⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/12/e-tempo-de-informalidade-e-flexibilizacao-do-trabalho-no-pais.shtml> Acesso realizado em: 18/08/2019

trabalho. Antunes e Pinto observam que neste momento, a força de trabalho deixa de ser uma capacidade homogênea de executar tarefas previamente planejadas, operar máquinas específicas, etc., e passa a compreender “um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos(as) trabalhadores(as). (Antunes, Pinto, 2017, p. 101),

As habilidades e saberes práticos desenvolvidos pela escola no contexto da acumulação flexível articulam-se também com a internalização de habilidades comportamentais e cognitivas, relativas à subjetividade do futuro trabalhador. Alves (2011) aponta que o toyotismo não se resume somente ao âmbito da produção de mercadorias, mas é um “dispositivo organizacional e ideológico cuja *intentio recta* é buscar debilitar (e anular) ou negar o caráter antagônico do trabalho vivo no seio de produção do capital” (Alves, 2011, p. 60), realizando assim a “captura” da subjetividade operária.

Em suma, se o projeto de educação do fordismo, em sua essência, afastava a teoria da prática e enfatizava esta segunda dimensão, o projeto de escola necessário para garantir a estabilidade do modelo de acumulação flexível e suprir as expectativas do mercado de forma geral⁷ deve preparar o trabalhador multifuncional e polivalente, capaz de trabalhar em equipe, resolver problemas e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais caracterizado pela flexibilidade.

3. Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) no contexto das reestruturações do capitalismo: “projeto de vida” ou preparação para o trabalho flexível?

A Reforma do Ensino Médio aqui discutida é um conjunto de diretrizes que têm como objetivo reestruturar o ensino médio brasileiro, possuindo originalmente caráter de medida provisória (MP nº 746/16), apresentada ao congresso nacional em setembro de 2016, adquirindo força de lei ao ser sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 pelo então presidente Michel Temer (MDB).

É importante compreender o processo que culminou na aprovação da lei inserido em um contexto político e econômico, para que a reforma não seja tomada apenas como

⁷ O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto de sistemas de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia.” (Laval, 2004, p. 15)

fruto de disputas parlamentares, ou como resultado natural das tendências de modernização da educação em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas.

A aprovação da lei 13.415/17 foi permeado por conflitos⁸ e disputas políticas em diversos âmbitos. O que se visualizava era uma situação de instabilidade democrática pós-*impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT) e uma aguda crise econômica⁹, além de uma posição desfavorável do Brasil nos indicadores educacionais¹⁰.

Destaca-se, também, a rapidez com que a MP 746/16 se transformou em lei, sem um amplo debate com a sociedade civil, o que lhe confere um caráter autoritário, como observam Kuenzer (2017) e Motta e Frigotto (2017). Trata-se em grande medida de uma reforma que surge da necessidade de “administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital” (Motta, Frigotto, 2017, p. 365) no contexto das transformações no mundo do trabalho.

As mudanças propostas pela reforma podem ser agrupadas, segundo a perspectiva de Kuenzer (2017), em dois eixos principais: carga horária e organização curricular. Estes aspectos dizem respeito à progressiva ampliação da carga horária para 1.400 horas - sendo que os sistemas de ensino devem oferecer pelo menos 1.000 horas em 5 anos, objetivando a longo prazo a implementação do dia letivo de 7 horas - e à flexibilização dos currículos, que passam a ser estruturados a partir de itinerários formativos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A lei dispõe que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da

⁸ A MP 746/16 foi uma das pautas centrais das mobilizações estudantis do ano de 2016, que culminaram em ocupações escolares no Brasil inteiro. Outras pautas eram o avanço do projeto Escola Sem Partido e a PEC 241/55, conhecida como “PEC do teto”.

⁹ A título de exemplo, uma reportagem do portal G1 de 31/01/2017 sintetiza alguns dados relativos à crise econômica. Segundo dados do IBGE obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), o índice de desemprego atingiu 12,5% no quarto trimestre de 2016, 2,5% a mais do que no trimestre anterior, o que representa cerca de 12,3 milhões de pessoas desempregadas. Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-fica-em-12-no-4-trimestre-de-2016.ghtml> Acesso em 15 set. 2019.

¹⁰ Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), prova coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam para uma queda de pontuação do Brasil nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. Segundo a reportagem, “os estudantes brasileiros que participaram do Pisa em 2015 apresentaram mais facilidade para interpretar dados e evidências cientificamente e mais dificuldade com a competência de avaliar e planejar experimentos científicos”. Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml> Acesso em 15 set. 2019.

oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” sendo estes: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicada e formação técnica e profissional. (Brasil, 2017)

O Ministério da Educação¹¹ afirma ainda que “os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP”, sendo que os sistemas de ensino possuem total autonomia para organizar a oferta dos itinerários formativos conforme sua realidade material.

Observa-se que, como estabelecido pela BNCC, apenas duas disciplinas serão obrigatórias - língua portuguesa e matemática, sendo que as demais, incluindo a sociologia, podem ser distribuídas entre os itinerários formativos. Embora a lei preveja, no parágrafo 2º do artigo 35-A que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017), a autonomia é dos próprios sistemas de ensino e escolas, o que pode significar, por exemplo, que estejam presentes em módulos de curta duração (Kuenzer, 2017, p.334) ou mesmo diluídas de forma abstrata entre as demais disciplinas.

A lei versa ainda sobre um abstrato “projeto de vida”, como disposto no Art 3º § 7º: “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, 2017)

Essa construção está prevista na BNCC como uma das finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade (BRASIL, 2018, p. 462), e deve ocorrer em consonância com os “percursos e histórias” dos estudantes, na perspectiva de formar “jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”, cabendo à escola “proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas”. (idem, p. 461)

Percebe-se que há uma proposta de, em teoria, formar cidadãos aptos para a “leitura da realidade”, capazes de se posicionar frente aos desafios do mundo do trabalho e analisar criticamente os processos sociais nos quais estão inseridos. Estes objetivos, no

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas> Acesso em 15 set. 2019.

entanto, entram em contradição frente à realidade das escolas públicas brasileiras em sua dimensão material, concreta, e mesmo quanto ao seu próprio conteúdo, na medida em que contribui para a supressão do pensamento crítico e reflexivo na organização dos currículos.

Uma das críticas recorrentes à reforma, segundo Kuenzer (2017), é relativa ao fato da não-obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos por parte de cada escola, oferta que depende diretamente das condições materiais dos sistemas de ensino. Carlos Callegari, por exemplo, ex-presidente da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (responsável por encaminhar as etapas de audiência pública e consolidação das alterações no texto da Base Nacional Comum Curricular), que renunciou ao cargo por ser crítico à reforma, aponta em entrevista de 2018¹²: “o problema que eu procuro notar é que de fato não haverá escolhas em muitos lugares do País. Algumas escolas pequenas e precárias não vão oferecer um leque de opções, mas aquilo que é possível e ainda de uma maneira ruim.” (Callegari, 2018)

Motta e Frigotto (2018, p. 360) argumentam no mesmo sentido ao apontar o “cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade” em meio ao qual se deu a reforma. Kuenzer (2017, p. 336) ainda aponta que a tendência, considerando a realidade da educação brasileira e a não-obrigatoriedade da oferta dos itinerários formativos, é a de “reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas.”

Outra crítica central a reforma diz respeito à organização curricular, e reportou-se sobretudo à “hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas.” (idem, p. 336) Esta preocupação também está presente na entrevista de Callegari, ao apontar que “nem todos os jovens de 15 anos já têm o conjunto de informações capaz de permitir que eles façam escolhas precoces a respeito das áreas de concentração que querem definir” (Callegari, 2018).

¹² CALLEGARI, César. “Reforma do Ensino Médio vai acirrar desigualdades educacionais e sociais”, diz Callegari: Especialista renunciou ao cargo de presidente da comissão da BNCC, por não concordar com o documento e sua ligação com a Reforma do Ensino Médio. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoentrevistas/reforma-do-ensino-medio-vai-acirrar-desigualdades-educacionais-e-sociais-diz-callegari> Acesso em: 15 set. 2018.

Em relação a essa hierarquização de disciplinas, Ferreira e Santana (2018) apontam para a previsão de obrigatoriedade de “estudos e práticas” de educação física, artes, sociologia e filosofia, e a “preocupante possibilidade” de como serão desenvolvidos estes conteúdos em meio aos itinerários formativos.

Os autores chamam a atenção para a sociologia que, como disciplina obrigatória, enfrenta um histórico de idas e vindas nas grades curriculares. Apontam que a sociologia proporciona “o contato com ferramentas de potencial análise do mundo de forma crítica e abrangente”, como a desnaturalização e o estranhamento, instrumentalizando os estudantes para uma “interpretação do cotidiano com a consciência de que os fenômenos políticos, econômicos e culturais são fruto de um amplo processo histórico e social.” (Ferreira, Santana, 2018, p. 50)

Nessa perspectiva, é precisamente o caráter emancipador e crítico da sociologia que desperta o enfrentamento de setores conservadores e sobretudo das organizações e instituições que vislumbram a manutenção da estrutura da sociedade. É importante lembrar, por exemplo, que a proposta original do governo retirava a obrigatoriedade até mesmo de “estudos e práticas” destas disciplinas, sendo modificada no decorrer das discussões. (idem)

Este conjunto de críticas levanta questionamentos bastante pertinentes frente à Reforma do Ensino Médio. Se, como afirma o Ministério da Educação, com a nova organização curricular o estudante “poderá estudar todos os conhecimentos imprescindíveis para a vida em sociedade e ainda irá sair do ensino médio mais preparado para o mundo do trabalho”, o que se desenha é uma preocupação muito maior com este último aspecto, na medida em que a centralidade do projeto está na flexibilização dos processos educativos, categoria que também é central nas mais recentes transformações no mundo do trabalho.

4. Considerações finais

É possível observar, em escala global, as transformações no mundo do trabalho oriundas da reestruturação produtiva do capitalismo que tem início nos anos 70. Estudos como os de Antunes (2008), Alves e Antunes (2011) e Prieb (2005) apontam para diferentes formas de precarização do trabalho, oriundas sobretudo dos processos de flexibilização. No Brasil, este processo vem se dando em consonância com as exigências da nova estrutura do capitalismo em nível global.

Observa-se que a escola se apresenta como uma das instâncias de reprodução social necessárias para a manutenção da estrutura do capitalismo, ao reproduzir em suas concepções pedagógicas e curriculares as necessidades de qualificação de força de trabalho necessário a cada modelo produtivo hegemônico. A escola, nesse sentido, além de transmitir os conhecimentos minimamente necessários, contribui para a reprodução dos valores que permeiam aquilo que Alves (2011) entende como “metabolismo social”, em outras palavras, o “espírito” da nova fase do capitalismo - valores como a “flexibilidade”, ponto central da Reforma.

É nesse sentido que observamos a Reforma do Ensino Médio insere-se em um conjunto de medidas que busca adaptar o Brasil às transformações do mundo do trabalho a nível global, transformações que se apoiam na flexibilidade dos processos e do mercado de trabalho.

Apesar do fato de a aprovação da lei ser recente e sua aplicação se dar de forma paulatina pelos sistemas de ensino não possibilitar uma análise mais concreta de seus efeitos na educação, a bibliografia discutida neste trabalho, bem como os documentos e materiais analisados à luz de uma perspectiva crítica, permitem encontrar algumas contradições.

Concordamos com Motta e Frigotto (2017) quando caracterizam a reforma como uma tradução do ideário liberal-conservador (p. 368) que acoberta com a delegação de “livre escolha” dos itinerários formativos atribuída aos estudantes, a “submissão a organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado” e a “negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social”. (idem)

Conclui-se portanto, considerando a flexibilização dos currículos proposta pela lei 13.415/17, e as críticas discutidas ao longo deste trabalho, relativas à realidade material da educação pública brasileira e a supressão dos conteúdos críticos e reflexões mais profundas sobre o contexto social, que a Reforma do Ensino Médio parece não ter condições de cumprir os objetivos mais amplos estabelecidos para essa etapa da educação pela BNCC, que incluem a construção do “projeto de vida” dos estudantes. Por outro lado, parece ter grandes chances de sucesso no que tange à formação de uma força de trabalho que esteja preparada para submeter-se a um mercado de trabalho cada vez mais flexível e precarizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008

_____.; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista a flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre : Artes médicas, 1989.

FERREIRA, Wallace. SANTANA, Diego. **A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia.** Em: Revista Perspectiva Sociológica, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740>. Acesso em 15 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** - 4. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª edição: maio de 2008. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1992

KUENZER, Acacia. **Trabalho e escola:** a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em 15 set. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luisa M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MOTTA, Vânia. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>> Acesso em: 15 set. 2019.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.